

Fiatalok a Kárpát-medencében

Mozaikok az ifjúság világáról

Ercsei Kálmán
Gábor Kálmán
Gábrity Molnár Irén
Horkai Anita
Jancsák Csaba
Jóna György
Kiss Zita
Murányi István
Nagy Gábor Dániel
Pap Z. Attila
Petrás Ede
Plugor Réka
Szabó Júlia
Szűcs Norbert
Tarnay István
Tornyai Zsuzsa Zsófia
Veres Valér

Fiatalok a Kárpát-medencében
Mozaikok az ifjúság világáról

X 112043

Fiatalok a Kárpát-medencében

Mozaikok az ifjúság világáról

Szerkesztette
JANCSÁK CSABA

BELVEDERE
MERIDIONALIS

Szeged, 2009

A kötet megjelenését támogatták

Dél-Magyarországi Pedagógiai Alapítvány

Nemzeti Civil Alapprogram



SETUP Alapítvány

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000763481

Lektorálta

Tibori Tímea

Borítóterv

Majzik Andrea



X 112043

ISBN 978 963 9573 51 2

© Szerzők, 2009

© Belvedere Meridionale, 2009

TARTALOM

A KÖTET SZERZŐI	6
ELŐSZÓ	7
× GÁBOR KÁLMÁN: Az ifjúság jövője és a globalizáció kihívásai	9
7 PAPP Z. ATTILA: Kárpát-medencei magyar felsőoktatási és kutatási térség lehetősége	47
JÓNA GYÖRGY: Gazdasági fejlődés és felsőoktatási rendszer	61
PETRÁS EDE: A kisvárosi főiskolák helyi kulturális hatása – teória és realitás ...	80
JANCSÁK CSABA: A tanárképzős hallgatók világának mélyebb megértése felé. Az értékek világa – a tanárképzős hallgatók körében végzett vizsgálatok alapján	94
VERES VALÉR – KISS ZITA – PLUGOR RÉKA – SZABÓ JÚLIA: A kolozsvári egyetemi hallgatók világa az EU csatlakozás tükrében	109
TORNYI ZSUZSA ZSÓFIA: Fiatal nők a tudományos pálya küszöbén	137
NAGY GÁBOR DÁNIEL – SZÜCS NORBERT: Diákmunka – Biztos út a munkaerőpiacra?! Fiatalok munkatapasztalat-szerzéssel kapcsolatos stratégiái	151
GÁBRITY MOLNÁR IRÉN: Vajdasági karrierépítés – ifjúságunk oktatása és esélyei	176
HORKAI ANITA: Tér és idő – Ifjúsági kultúrák Északkelet-Magyarországon	193
ERCSEI KÁLMÁN : Az ifjúsági korszakváltás szabadidős scénáriója Romániában. Megállapítások és tézisek a Félisziget-fesztivál fiataljai kapcsán	206
TARNAY ISTVÁN: Ifjúságpolitikai intézményrendszer és ifjúsági érdekérvényesítés a dél-alföldi régióban	215
MURÁNYI ISTVÁN: Tizenévesek előítéletessége és demokráciaértelmezése ...	238

A KÖTET SZERZŐI

Gábor Kálmán szociológus, Budapest
Pap Z. Attila szociológus, Budapest
Jóna György szociológus, Nyíregyháza
Petrás Ede szociológus, Kecskemét
Jancsák Csaba szociológus, Szeged
Veres Valér szociológus, Kolozsvár
Kiss Zita szociológus, Kolozsvár
Plugor Réka szociológus, Kolozsvár
Szabó Júlia szociológus, Kolozsvár
Tornyi Zsuzsa Zsófia szociológus, Debrecen
Nagy Gábor Dániel szociológus, Szeged
Szűcs Norbert szociológus, Szeged
Gábrity Molnár Irén oktatáskutató, Újvidék, Szabadka
Horkai Anita szociológus, Nyíregyháza
Ercsei Kálmán szociológus, Kolozsvár
Tarnay István szociológus, Budapest
Murányi István szociológus, Debrecen

ELŐSZÓ

Az ifjúságról elmélkedni, annak magatartását, aspirációit vizsgálni számos hazai és határon kívüli ifjúságkutatónak elkötelezettsége. Ebből a megközelítésből olyan nemzetközi eredményekre derült fény, amelyek azt igazolták, hogy a különböző korszakok ifjúsági problémái kisebb-nagyobb fáziskéséssel, de mindenütt a világon megjelennek.

E szerkesztett kötet mozaikokat kíván felmutatni az ifjúságkutatás új eredményei közül, a rendkívül sokszínű képből, mely az ifjúság világát láttatja. A szerzők empirikus kutatások alapján mutatják be eredményeiket és fejtik ki véleményüket az ifjúság jelenlegi helyzetéről, a fiatalok értékvilágáról, oktatási és szabadidős tevékenységeiről és a munka világába való átmenetről.

A kötet keletkezéstörténetének részei azon konferenciák, melyeket az Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ, a SETUP Alapítvány, a Belvedere Meridionale, a Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával két éve rendeznek (Eszményektől a Kompetenciák felé 2008, 2009), hiszen a kötet indítószikrája ezen alkalmakkor fogalmazódott meg, és a közölt kutatási eredmények egy része ezen nemzetközi konferenciákon került bemutatásra.

A tanulmányok kiérleltsége, ezáltal terjedelme, hivatkozásai, apparátuskészlete különböző. Azt szolgálják, hogy jobban megismerjük a hazai és a határon túli fiatalok helyzetét, lehetőségünk legyen további összehasonlító elemzésekre, értelmezésekre. Hiszünk abban, hogy e kötet gazdagítja az ifjúságról, illetve az ifjúsági szektorról való ismereteket, további közös gondolkodást eredményezhet, sőt hiszünk abban is, hogy javaslatokat, előterjesztéseket sarkall, valamint abban, hogy a regionális tervezési folyamatok részévé is válhat.

A szövegyűjtemény bevezető tanulmánya Gábor Kálmán munkája. Ez a tanulmány részben elméletileg megfogalmazza az ifjúsági korszakváltás lényegét, valamint a nagymintás hazai ifjúságkutatásokra, a 10 éves Sziget-kutatásra, és az egyetemi hallgatók körében végzett felmérésekre támaszkodik. A szerző a globalizáció következményeinek egyik legfontosabbikát részleteiben is elemzi: az egyenlőtlenségek fokozódását, amely megjelenik a gazdasági, a politikai és a területi különbségekben. Döntően elméleti szempontokat érvényesít Jóna György is tanulmányában, melyben a felsőoktatási rendszer és a gazdaság kapcsolódási pontjait vizsgálja. Hét szerző (Papp Z. Attila, Petrás Ede, Jancsák Csaba, Veres Valér és munkatársai, Gábrity Molnár Irén, Ercsei Kálmán, Horkai Anita) részletesen bemutatja a Kárpát-medencében élő, de különböző térségekben lakó, oktatási intézménybe járó fiatalok világát. Ez részben az értékek szempontjából, részben a karrierépítés oldaláról, részben pedig a szabadidőt, az ifjúsági kultúrákat vizsgálva arra keresi a választ, hogyan élnek és reflektálnak a kihívásokra a fiatalok. Különösen fontos ez abból a szempontból is, hogy (Papp Z. Attila, Veres Valér és munkatársai, illetve Gábrity Molnár Irén) a kisebbségben élő magyar és nem magyar anyanyelvű fiatalokat vizsgálták, ezáltal nemcsak egy adott intézményen belül nyílik lehetőség az azonosságok és a különbözőségek feltárására, hanem némi betekintést nyerhe-

tünk az egyes nemzeti (felső)oktatás-politikákba is. Horkai Anita és Ercsei Kálmán tanulmányaikban a fiatalok szabadidő eltöltési módjait mutatják be két régióban, Észak-Magyarországon és Erdélyben. Tarnay István az ifjúságpolitikai intézményrendszereket elemzi regionális szempontból. A szerző megerősíti, hogy a lokális ifjúsági stratégiák szükségesek a fiatalok társadalmi integrációjához. Tornyai Zsuzsa Zsófia lokális vizsgálata alapján a fiatal nők helyzetét mutatja be a tudományos pályán. Itt egyszerre keres választ a felvetődő gender problémákra és a tudományos életben megjelenő esélyegyenlőtlenségekre. Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert kvalitatív vizsgálataik eredményeit foglalták össze a tanulmányaik mellett munkát vállaló fiatalok munkavállalási stratégiáiról, motivációiról és tapasztalatairól. A kötet zárótanulmányában Murányi István a tizenévesek előítéletessége és demokráciaértelmezése tárgyában végzett vizsgálatainak eredményeit mutatja be.

A kötet összeállításával arra is szeretnénk ösztönözni az olvasókat, hogy észrevételeikkel, kutatási eredményeikkel kezdjenek párbeszédet a szerzőkkel. Úgy véljük, a különféle ifjúságszociológiai műhelyek közötti diskurzus eredményei magukban rejthetik egy nagyszabású kelet-közép-európai ifjúságszociológiai tudásbázis alapjának lehetőségét.

A szerkesztő

Gábor Kálmán

AZ IFJÚSÁG JÖVŐJE ÉS A GLOBALIZÁCIÓ KIHÍVÁSAI¹

IFJÚSÁGI KORSZAKVÁLTÁS

Az ifjúsági korszakváltás kérdése a 60-as évektől vetődött fel. Az ifjúsági korszakváltás lényege a társadalmi reprodukció megváltozása. Jellemzője volt a korszakváltásnak az ifjúsági életszakasz meghosszabbodása, az „amatőr ifjúsági státusz” „professzionális státusszá” válása. A fiatalokat közvetlenül ellenőrző intézményeket (munkahely, család, politikai szervezetek) a közvetett ellenőrző intézmények (mass mediák, fogyasztói ipar) váltották fel. Az ifjúság autonómiája megnőtt. Fokozódott a nemzedéki szerveződés szerepe, éleződtek a fiatalok és felnőttek közötti konfliktusok. Egyre fontosabb szerepet kapott az ifjúsági kultúra a fiatalok társadalmi orientációjának, politikai cselekvési mintáinak alakításában. A fiatalok és felnőttek közötti viszony egyirányú utcája kétirányúvá, illetve az ifjúság mintakövetőből mintaadóvá is vált. (Például a fiatalok felnőttektől eltérő politikai cselekvési mintákat alakítottak ki.) Azt állítjuk, hogy az egyik oldalon a fiatalság *életkori szakaszának a felértékelődését* konstatálhatjuk – mind a *társadalom*, mind az *egyéni élet* vonatkozásában. A másik oldalon pedig az uralkodó ifjúság-koncepciók a szituáció nyomása alatt újracsoportosulnak. Azok a koncepciók a helyesek, amelyek *az ifjúságon egy hosszú távú és társadalmilag biztosított individuális fejlődési folyamatot értenek*. Ebben a *kulturális tőkének mint a modern reprodukciós módok összességében egyénileg elsajátítható hatalmi forrásnak a növekvő jelentősége* fejeződik ki (Zinnecker, 1993).

¹ A tanulmány elkészítésekor figyelembe vettük a kilencvenes években folytatott lokálisszinten folytatott vizsgálatainkat Magyarországon: Sopronban, Salgótarjánban, Tamásiban, Győrött, Kecskeméten és Békéscsabán, Székelyudvarhelyen és Kolozsvárott. (Gábor Kálmán és társai (1997) Az iskolai ifjúsági korszak előtt? Sopron és Salgótarján esete. Bp. Oktatókutató Intézet, Gábor Kálmán és társai (1998) A Tamási fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet, Gábor Kálmán és társai (1998) A Kecskeméti fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet, Gábor Kálmán és társai (1998) A hevesi fiatalok helyzete. Bp. Oktatókutató Intézet, Gábor Kálmán (1998) és Romániában: Fordulat előtt? A romániai magyar és román fiatalok összehasonlító vizsgálata. Bp. Oktatókutató Intézet, Gábor Kálmán és társai (1997)) Tézisek elkészítésekor felhasználtuk továbbá az Ifjúság 2000^o és az Ifjúság 2004^o, valamint a MOZAIK 2001^o vizsgálatok eredményeit. Továbbá felhasználtuk az Egyetemi hallgatók 1998–2006^o kutatások, valamint a Sziget kutatások 2000–2007^o eredményeit.



Fontosnak tartjuk az ifjúságkutatóknak a nyolcvanas évek végén tett megállapítását:

„Az ifjúságkutatásban új korszakba léptünk. A hetvenes évek elméleti és módszertani szempontból innovatív ifjúságkultúra kutatási tradícióját megdöntötték azok a kijózanító hatású beszámolók és elemzések, amelyek a nyolcvanas évtized ifjúsági munkanélküliségének természetéről és társadalmi következményeiről szólnak. Jelenleg olyan strukturális változások várhatók, amelyek – legalábbis potenciálisan – kihatással vannak az „ifjúság” fogalmára és a fiatalokra mint szociális kategóriára egyaránt. A demográfiai, technológiai és gazdasági változások, az oktatás és képzés módosítják az ifjúsági átmenetek szabályozó mechanizmusait is. Továbbra is vitatott kérdés marad: a fiatalok értékei, életükkel, jövőjükkel kapcsolatos attitűdjei szintén változnak-e, és ha igen, hogyan? És ha így van, az ilyen változások úgy jelentenek-e pluszt a strukturális változásokhoz képest, hogy függetlenek tőlük, avagy alapjában részét képezik azoknak?” (Chisholm, 1993 49. o.)

Az ifjúság önállósodása, az ifjúság önálló társadalmi szereplővé válása eltérő társadalmi feltételek között zajlik le. A brit ifjúságkutatók inkább hajlanak a „társadalomalatti osztály” tézisére. Halsey kimutatta, hogy „a hetvenes évek közepétől a jómódú többség és a leszakadt kisebbség közötti különbségek elmélyültek. A szegénység egyre terjedt: 1983-ban a brit lakosság 36%-a élt olyan, vagy ahhoz közeli szinten, hogy segélyekre szorult. A „két ország” mindinkább lakóhely szerint is elkülönült: a többoldalúan depriváltak mindinkább romló körülmények között a belvárosban rekednek meg, míg azok, akik ezt anyagilag megengedhetik maguknak, a külső városrészbe költöznek.” (Halsey, 1988 29. o.) A német ifjúságkutatók pedig inkább fogadják el azt a megállapítást, miszerint olyan társadalmi változások zajlanak le, hogy a társadalom csaknem egésze jómódú középosztállyá válik, amely az „ifjúságra” mint egységes kategóriára nézve általános érvényű következménnyel jár.

Az ifjúság lehetséges alternatívájának kérdése beágyazódik a posztindusztriális társadalom jövőjéről és a globalizációval is összefüggésben a társadalmi munkamegosztásról folyó vitákba, amely a fejlett társadalmak innovációja és a jövedelemelosztása fényében zajlanak. Ebben a vitában az ifjúságra nézve két szcenárió rajzolódik ki:

Az egyikben, a *munkanélküliség* szcenáriójában Nagy-Britanniában a hetvenes évek során kialakult „két ország”-modell fennmarad egy, a hátrányos helyzetűek alkotta rugalmas munkaerő tartalékokkal, amely a kettős munkaerőpiac másodlagos szektorát képezi. Az ehhez a szcenárióhoz kapcsolódó társadalmi kockázatok nyilvánvalóak. Az ifjúsági zavargások lehetősége ezek közül csak az egyik, az etnikai zavargásokkal való összekapcsolódás pedig robbanó hatású, mivel az etnikai/faji kisebbségek ifjúsága egyre inkább hajlamos kedvezőtlen helyzetét az intézményszerített rasszizmusnak tulajdonítani.

A másik, a *szabadidő megnövekedésének* szcenáriója letörölné a stigmákat a nemfoglalkoztatottakról, akik egy új „dologtalan” szabadidős osztály alapját képeznék. Elmozdulása ennek a *munka*-szcenárió felé a tanulás felértékelődéséhez és a professzionális ifjúsági státusz kialakulásához vezet. A fiatalok különleges kulturális kreativitása pedig egyre megbecsültebbé válik (Chisholm, L., 1993 63. o.).

A korszakváltásra Jürgen Zinnecker tipológiát dolgozott ki. Szerinte két ifjúsági korszakról beszélhetünk: az egyik az ipusztársadalomra jellemző *átmeneti ifjúsági*, a másik pedig a posztindusztériális társadalomra vonatkozó *iskolai ifjúsági korszak* (Zinnecker, 1991). A két ifjúsági korszak általános vonásai, általános jellemzői lényegesen eltérnek egymástól. Az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúkorról, ifjúsági életszakasztól van szó. Az ifjúkor a szakma megszerzésére korlátozódik, korán munkába kell állni, amelyet gyorsan követ a házasság és az első gyerek. Az iskolai ifjúsági korszakban viszont a fiatal a felnőtt lét kötöttségeitől egy időre mentesül, amely lehetővé teszi, hogy az iskolai „jogosítványok” megszerzésére egyre több idő áll rendelkezésükre. A képzési idő meghosszabbodása révén – a célhoz kötött feladatokról és a teljesítménykényszerekről eltekintve – olyan, a kereső tevékenység kényszerétől relatíve mentesített iskolai ifjúsági életszakasz jön létre, amelyben tág tere nyílik a *személyes időfelhasználásnak és a személyes aktivitásoknak*. Az ifjú életszakasz ezáltal – tendenciaszerűen – Thorstein Veblen szavával a henyélés időszakává válik, ami „demonstratív henyélést” képvisel más társadalmi csoport felé (Veblen, 1975). Az oktatási intézmények általánossá váló és meghosszabbodott látogatása a fiatalok körében egy olyan életmódot alakít ki, amely messze túlmutat az iskola és az egyetem közvetlen, tanuló és tanító színterén. Az ifjúsági életszakasz kiterjed további életterületekre is: a fiatalokat egy időre a társadalom felmenti a családalapítás alól, és a *fiatal polgárok külön státuszát nyerik el*.

Az iskolai ifjúsági életkorszakban a relatíve önálló iskolai és képzési intézmények látogatása révén az ifjú életszakasz autonómiája növekszik. A felnövekvők elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei mellett csökken – legalábbis összevetve az átmeneti ifjúsági életszakasszal, amelyben a kereső munka egyet jelent a család intézmény rendszerébe történő betagozódással. Az ifjúkor nem korlátozódik az iskolákhoz kötődő végzettség révén megszerezhető karrierre. Az iskolán kívüli karrierrek sokfélesége jön létre például a popzene, a sport, politikai mozgalmak stb. területén.

A magyar fiatalok ifjúsági korszakváltása időben késleltetett, és a nyugati fejlődéstől eltérő módon valósult meg. A civilizációs fejlődés szempontjából a kelet-európai fiatalok ifjúsági korszakváltásának vizsgálatakor az előbbre tartó fejlődés és az időbeli lemaradás sémája helyett a párhuzamos fejlődés sémájában kell gondolkodnunk, következőképpen abból kell kiindulni, hogy a periférián megmutatkozó időbeli késlekedés a periféria társadalmi, kulturális fejlődésének különbözőségével jár együtt. Különösen fontos ezt a tézist szem előtt tartanunk, mert az ifjúsági korszakváltás Kelet-Európában a szocializmusból a kapitalizmusba, különböző szocializmusokból, különböző kapitalizmusokba átmenet során történik. Azaz az ifjúsági korszakváltás másképpen történhet, Magyarországon, Romániában, vagy akár Szerbiában.

A kilencvenes években éppen a társadalmi átalakulás, a szocializmust követő kapitalista, magántulajdonon alapuló piacgazdaság kiépülésével a nyugat-európai ifjúság körében megfigyelt legfontosabb tendenciák a magyarok és a kelet-európai fiatalok körében egyre inkább érvényre jutnak. Magyarországon is a fiatalok az átmeneti ifjúsági korszakból az új, az iskolai ifjúsági korszakba kerülnek. Megteremtődtek

az iskolában eltöltött idő megnövekedésének előfeltételei, a közoktatás, majd a felsőoktatás expanziója, a középosztályosodás, a gazdasági-, technológiai fejlődés, a fogyasztás expanziója révén (fogyasztási javak elterjedése, a fogyasztói és szolgáltatói ipar hihetetlen mértékű kiterjedése), amely a fiatalok körében egyre növekvő emancipálódási törekvésekkel párosult. A munkanélküliségi és szabadidős forgatókönyv realizálódása az átmeneti ifjúsági korszakból az iskolai ifjúsági korszakba való átmenet során érvényesül, amely átmenet a kelet-európai fiatalok esetében a késleltetett fejlődés következtében felgyorsulva, mondhatni drámai gyorsasággal történik.

Az iskolai ifjúsági korszakba lépése során a magyar fiataloknak is szembe kell nézniük a – nyugat-európai ifjúságkutatók által a nyolcvanas évek második felében felvázolt – nehézségekkel, ellentmondásokkal. Az iskolai ifjúsági korszakba lépés egyik fontos hajtóereje, „amely az ifjúsági életszakasz meghosszabbításának irányában hat, a foglalkoztatottak társadalmának a válsága. A keresői tevékenység zsugorodása történetileg először az ifjúsági életszakaszt befolyásolja” (Grootings 1983).

A 60-as évekig az ifjúságot egyértelműen a foglalkoztatottak társadalmába vezető bekapcsolódási szakaszként jellemezhetjük (Schelsky 1957). A fiatalok 80%-a 14 évesen hagyta el az iskolát, és mint ipari tanuló, ifjúmunkás vagy segítő családtag kezdett el dolgozni. Időközben a képzési rendszer a munkaszervezetek és az azokban gyökerező ifjúsági munka utódszervezeteként működött. Ez nem jelenti azt, hogy az ifjúsági életszakasz a jövőben mentes lesz a kereső tevékenységtől. Az ifjúsági moratóriumban növekvő mértékben lehetőség lesz arra, hogy „nem-standardizált felhasználási normákkal” használják ki a „flexibilis alulfoglalkoztatottság” kiterjedt rendszerét (Beck 2003). „A munkaerőpiac szürke zónájában dolgoznak mellékesen az egyetemisták, éppen úgy, mint a tanulók, a pályakezdők, az alternatív gazdaság követői vagy a munkanélküliek. „A meghosszabbodott adolezscencia strukturális tartóoszlopa a jövőben az alábbi intézmények intézményes triászán nyugszik: a képzési rendszer, a szabadidő rendszere, a flexibilis alulfoglalkoztatottság rendszere. A fiataloknak a jövőben e három cselekvési területen szinkron részvétellel kell identitásukat és életvezetésüket megvalósítani” (Zinnecker 1993 39. o.). A foglalkoztatás válsága felerősíti a munkanélküliségi forgatókönyv lehetőségét. Ugyanakkor „a munka orientációja sokkal inkább kiterjed majd más területekre is, és ezáltal pluralizálódik: így a tanulást és a fogyasztást is munkának fogják tekinteni” (Zinnecker 1993 40. o.). „A gyermekkor és az ifjúság korai önállóságát ezeknek az életszakaszoknak az ellenőrei, a szabadidő- és a kultúraipar közvetítik. Ezek ellenőrzik a gyermekkort és az ifjúságot közvetetten és piacorientáltan” (Zinnecker 1993 41. o.). Ezek a folyamatok pedig egy másik forgatókönyvet kínálnak a magyar fiataloknak is: a szabadidős forgatókönyvet.

A PIAC ÉS A FOGYASZTÁS NÖVEKVŐ SZEREPE

A kilencvenes évek magyar, illetve kelet-európai ifjúsági korszakváltása során a piac és a fogyasztás szerepe válik meghatározóvá. Nem véletlen tehát, hogy a tár-

sadalmi átalakulás egyenes következménye az ifjúsági korszakváltás felgyorsulása. A technológiai fejlődés következtében a fogyasztás expanziója kíséri az iskolai ifjúsági korszakot, melynek velejárója a fiatalok fogyasztói státuszának emelkedése.

Hankiss Elemér írja, hogy a hagyományos polgári és a munkásosztály szimbólumaival szemben, „egyre fényesebben s egyre diadalmasabban kúszott fel az égre a huszadik század két fontos szimbóluma: az amerikai csillagsávós lobogó és az ugyan-csak amerikai \$. Jelentős késéssel megjelent mellettük a japánok felkelő Napja, majd – valamivel sápadtabban – az európaiak kék mezős csillagkoszorúja is.

A század második felében azonban még egy más jellegű és további fontos változás is lezajlott. A korábbi morális tartalmú gazdasági és társadalmi szimbólumok fokozatosan elhomályosultak, háttérbe szorultak, és helyükbe a fogyasztói társadalom neonfényben ragyogó szimbólumai emelkedtek fel az égből a \$ és a csillagsávós lobogó mellé. A McDonald's M-je, a Coca-Cola üvege, a Mercedes csillaga, a Sony SONY-ja.”(Hankiss 1999)

Kiépülőt a szabadidő- és a szórakoztató- és fogyasztói ipar a mass médiák, valamint a világháló térhódításával a fiatalok életének szerves részévé válnak. Az ifjúságközpontúság világjelenséggé válik, ez ugrásszerű fejlődést jelent az élménykínálatban és élménykeresletben. Ezzel egy időben a fiatalok az eleve adott kapcsolatokról áttérnek a választott kapcsolatokra. Az ifjúsági kultúrák önálló „életre kelnek” új élményorientált presztízs motívumokra épített kulturális mintakövetés alakul ki.

MODERNIZÁCIÓ ÉS POSZTMODERNIZÁCIÓ

Az átmenetet az iskolai ifjúsági korszakba úgy is fel lehet fogni, mint a modernizációból a posztmodernizációhoz vezető hosszabb változás egy részét. Az első modernizáció (Beck kifejezése) hozzájárult ahhoz, hogy az ifjúság mint életszakasz kialakulhasson az oktatás és a munka, a származási család és a saját család között, valamint a jóléti állam ifjúsági szervezetein és társadalompolitikáján keresztül (Wallace és Kovatcheva, 1998). Ez különösen szembeszökő volt Kelet-Európában, ahol a modernizációt némi erőszak segítségével, és némileg gyorsan vitték végbe a kommunisták által dominált rezsimek, amelyek segítettek átalakítani a jórészt visszamaradott falusi társadalmakat iparosodott városi társadalmakká. Az oktatási rendszerek látványos sikere azt jelentette, hogy az 1980-as évekre a fiatalok lehetőségei néhány tekintetben alig tértek el Kelet- és Nyugat-Európában (például a személyi önállósodás), de az iskolából a munkába, a származási családból a saját családba való átmenetek merevek és egymást szorosan követőek voltak. Az oktatási szerkezet merev tagoltsága következtében a fiatalok életkor és nem szerint is élesen elkülönültek egymástól.

A posztmodernizáció azt is jelenti, hogy fokozatosan leépülnek ezek a hagyományos struktúrák és elkülönülések, így olyan helyzet alakul ki, ahol egyre nagyobb a káosz és a bizonytalanság. A fiatalok esélyei növekednek ugyan, de az

ifjúsági életutak egyre individualizáltabbakká és egyre kockázatosabbá válnak. Az ifjúság életkor szerint egyre szélesebb korcsoportot ölel át, amely az értékeknek, cselekvési mintáknak egyfelől életkor szerinti viszonylagosságához vezet (a kötetlenebb szabadidős ifjúsági életforma a tizenéves kortól a harmincas éveken is túlterjed), ugyanakkor az új minták és értékek egyre erőteljesebben, egyre fiatalabb korban, egyre inkább a technikai modernizáció eszközeihez (mobil telefon, digitális kamera) kötődnek. A huszadik század végén több változási lehetőséggel állunk szemben, amelyek a különböző fejlettségű, különböző kulturális hagyományokkal rendelkező országokban egyaránt elterjedtek.

GLOBALIZMUS, GLOBALITÁS ÉS AZ IFJÚSÁGI KORSZAKVÁLTÁS

Az ifjúsági korszakváltás szorosan összefonódik a globalizációval. Globalizmuson azt értik, hogy a világpiac elnyomja, illetve felváltja a politikai cselekvést. Ebben a megközelítésben a globalizáció sokfélesége a gazdasági dimenzióra korlátozódik és a globalizmus összes többi dimenzióit – az ökológiai, kulturális, politikai és civil társadalmi globalizációt – az világpiac rendszerének rendeli alá. A politika központi feladata, hogy kijelölje a jogi, társadalmi és ökológiai kereteket, amely keretek között a gazdasági tevékenység folyik. A globalizmusnak ezen felfogása szerint a gazdaság imperializmusáról van szó, amelyben a vállalkozások olyan keretfeltételeket követelnek meg, melyek között céljaikat optimalizálni tudják (Ulrich Beck 2005).

Ulrich Beck felveti a globalitás fogalmát. A *globalitás* azt jelenti, hogy már régóta világtársadalomban élünk, és a zárt térségek képzete már csak fikció. Egymástól egyetlen ország és egyetlen csoport sem tud elzárkózni. Egymással ütköznek a különböző gazdasági, kulturális, politikai formációk, és az eddig magától értetődő dolgoknak a jogosultságát, még a nyugat modelljét is újra kell értelmezni. Ebben a megközelítésben a „világtársadalom” alatt a társadalmi kapcsolatok összességét kell érteni, melyek nem integrálhatók a nemzetállami politikába, vagy azzal nem definiálhatók. Ebben a folyamatban a (nemzeti médiákon keresztül megjelenített) önmeghatározásnak kulcsszerepe van, mégpedig úgy, hogy a világtársadalom fogalmán (szűkebb értelemben) – (politikailag is releváns) operatív kritériumot kell értenünk –, reagáló, reflexív világtársadalmat. Ezen felfogás alapján az ifjúsági korszakváltás és globalizáció nem választható el egymástól. Az ifjúsági korszakváltással a fiatalok helyzetének vizsgálata nem szűkíthető le a nemzetállam keretei közé, mivel a fiatalok, köztük a kelet-európai fiatalok is egyre inkább világtársadalom részeseivé válnak, helyzetük is egyre inkább csak nemzeti összefüggésben értelmezhető.

A nemzetközi integrálódásban különösen fontos szerepet játszik a globális információs struktúra kiépülése, és ez különösen fontos a fiatalok helyzetének értelmezése szempontjából. A globális információs infrastruktúra pókhálóként szövi be a Földet”, írja Ignatio Ramonet, „kihasználja a digitalizáció előnyeit, és elősegíti az összes kommunikációs szolgáltatás összekapcsolhatóságát. Különösen támogatja

három technológiaterület összefonódását – ez a számítógép, a telefon és a TV –, amelyek a multimédiában és az interneten eggyé válnak.

„Világszerte 1,26 milliárd TV-néző van, közülük több mint 200 millió kábelen fogja az adásokat, és kb. 60 milliónak digitális TV-je van), 690 milliónak van telefonja, 80 millió közülük mobilt használ, és kb. 200 millió a számítógépek száma, melyekből 30 millió csatlakozott az internethez. Előreláthatóan 2001-ben több lesz az internet-, mint a telefonkapcsolat, közben az internet-használók száma 600 millió és 1 milliárd között lesz, és a világhálón több mint 100000 kereskedelmi honlap lesz. A kommunikációs ipar ráfordítása, amely 1995-ben 1000 milliárd körül mozgott, öt év alatt megduplázódhat, és ezzel a világ gazdaság 10 százalékát teszi ki.” (Ulrich Beck 2005 54-55.)

A SZEREPEK ÁTALAKÍTÁSÁNAK KÉNYSZERE

Ezek a változások azt jelentik, hogy a fiatalok szerepeit és kapcsolatait már nem szabja meg és biztosítja a hagyományos autoritás vagy a hagyományos minták. Ehelyett folyamatosan át kell alakítani szerepeiket – szüleikkel, partnereikkel, barátaikkal és kortársaikkal – ahhoz, hogy használhatóak legyenek. A szerepek inkább képlekenyek, és nem szilárdak és biztosak. Senki sem számíthat feltétlenül valaki másra, ha támaszra vagy biztos tanácsra van szüksége. Ez arra kényszeríti a fiatalokat, hogy rugalmasabban és öntudatosabban építsék fel életútjaikat és hozzák meg döntéseiket (Nadel és Wallace 1997). Kétkedve és koraéretten öntudatosak, hiszen igen ügyesek az őket körülvevő kommunikációval és információval telített világban. Bizonyos értelemben a fiatalok ma felkészültebbek, mint valaha arra, hogy saját útjukat járják az életben, de a jelzőtáblák eltűntek, az utat pedig újra és újra meg kell találni.

AZ ÉRTÉKEK VÁLTOZÁSA ÉS A FIATALOK INDIVIDUALIZÁLÓDÁSA

Ezek a változások egyet jelentenek a fiatalok erőteljes individualizálódásával, amely leginkább a fiatalok korai önállósodásában jut kifejezésre. Az individualizálódás a fiatalok társadalomba való beilleszkedésének új folyamata. „Az „individualizálódást” itt (a szó jelentésének esetleges kézenfekvő félreértésével szemben) a társadalmasodás (»Uergesellschaftung«) történelmileg specifikus, ellentmondásos folyamatként értjük: az individualizálódás a jóléti állam munkaerőpiacának feltételei között megy végbe, ebben az értelemben a társadalmi viszonyok terméke, és maga is egy bizonyos konfliktusokban gazdag társadalmasodási típushoz vezet, azaz egy kollektíven individualizálódott létezmódhoz, amely egyébként nincs közvetlen tudatában saját létezmódja kollektív és standardizált aspektusának.” De éppen ezen ellentmondásosság kiélesedése és tudatossá válása az, ami bizonyos feltételek között új szociokulturális közösségek kialakulásához vezethet. Lehetsé-

ges, hogy az előrehaladott individualizációs folyamatok feltételei között folyamatosan élesedő társadalmi kockázatok (munkanélküliség) a szakszervezet, a politika és a tudomány összjátékán át legyőzik az önállósodott magánháztartások elszigeteltségét, észrevehetővé teszik az új, nem hagyományos, igen különféle jövedelmi és képzettségi fokozatokat átfogó „osztályhelyzetet”, ennek nyomán pedig tudatosan létrehozzák a megfelelő szolidaritást. Az is lehetséges, hogy az individualizációs folyamat során a személyes kibontakozással és a „saját élet” (anyagi, térbeli, időbeli és a társadalmi viszonyok alakulásának megfelelő) megszerzésével kapcsolatos elvárásokat szisztematikusan kialakítják, s ezek ugyanakkor éppen kibontakozásuk folyamán egyre világosabban szembekerülnek a társadalmi és politikai korlátokkal, ellentmondásokkal és „visszaélésekkel” (illetve ezeket tudatosítják). Ily módon mindig új „individualizációs mozgalmak” keletkeznek, amelyek részben a társadalmi viszonyok szélsőségesen experimentális kezelésével, a saját életükkel és testükkel kísérletezők körében alternatív és ifjúsági szubkultúrák különféle változataiban, és nem utolsósorban olyan tiltakozási formákban és tapasztalatokban jelennek meg és éleződnek ki, amelyeket a privát szférába, a „saját életbe” való adminisztratív és ipari beavatkozások lobbantanak fel, és ezekkel szemben fejtik ki robbanékony és agresszív erejüket.

Az individualizálódási folyamat az értékorientációk átrendeződéséhez vezet. Ez kezdetben a posztmaterális értékorientációk térhódításában volt megfigyelhető. Ez azzal volt összefüggésben, hogy a fiatalok életéhez egyre inkább hozzátartozott, hogy szabadabbak, önállóbbak legyenek, hogy változatos életet éljenek, hogy kísérletezzenek, próbálkozzanak mindenféle dologgal, és azt gondoltuk, hogy ebben a materális értékek (anyagi javak, család stb.) épp az önállósodást korlátozó, vagy kevésbé elősegítő értékrend, mert éppen a kísérletezésnek, a változtatásoknak szab határt. Ez a nemzetközi irodalomban is elég közkeletű felfogás: a „dologtalan henyélés” hozzátartozik az ifjúsági életszakaszhoz.

A nyolcvanas évek második felére azonban az is kitűnt, hogy a posztmodern érték-világban a fiatalok szabadsága azzal is jár, hogy egyre inkább a piac szereplőivé válnak, értékorientációikban meghatározóvá válik a média és a fogyasztói ipar. Ez az értékben úgy jutott kifejezésre, hogy mintegy szétváltak, de ugyanakkor össze is kapcsolódtak a szakmai karrier és a közösségi értékek, másképpen fogalmazva a munka és szabadidő értékei. A karrier értékek esetében felértékelődik az egyén, a közösségek, viszont minden olyan keret, ami akadályozza az én megjelenését, az a háttérbe szorul. Továbbá egyre tudatosabbá válik és egyre fiatalabb korra tevődik a karrier értékek elfogadása. Az ifjúsági életszakasz egyre korábbra helyeződése ugyanakkor egyre idősebb életkorra való kitolódása következtében a gondtalan henyélés és a próbálkozás, a szabadság és a kötetlenség mint értékek fontos tartozékai annak a próbálkozó, kísérletező karrierépítésnek, amely egyre fiatalabb korban kerül megfogalmazásra, felépítése viszont egyre hosszabb ifjúsági életszakaszt követel meg. A posztmodern korszakban a fiatalok körében a szabadság, vagy ahhoz közel álló meg hasonló ilyen típusú értékek, mint például az érdekes, változatos élet már nem ahhoz kellenek, hogy önállósodjanak, mert ez már természetes, hanem ahhoz,

hogy normális életet alakítsanak ki maguknak, amelyben a közösségi értékek a szabadidő tevékenységekre helyeződnek át. Az intenzív munka és tanulás világához hozzátartozik a feloldódás, a tombolás, azaz mintegy abszolút követelménnyé teszi a szabadidő felszabadult, gondtalan eltöltését, a barátokkal való együttlétet, új ismeretségek megszervezését. Ez az értékorientációs váltás együtt jár a nemek közötti emancipációval, a szingli életforma terjedésével, illetve a feszültségoldó technikák fokozott használatával is.

PROGRESSZÍV INDIVIDUALIZÁCIÓ

Az oktatási lehetőségek, képzések, csakúgy, mint az életstílusokról hozott döntések tárháza kiszélesedett, ami azt jelenti, hogy sok fiatal megszabadulva a szülők, az autoritás vagy a megélhetés biztosításának hagyományos kényszereitől, mérlegelni tud különböző lehetőségeket. Egyre inkább tőlük függnének olyan döntések, hogy például hogyan irányítsák szexuális- vagy magánéletüket, hogy milyen típusú oktatási és képzési lehetőségeket válasszanak egy olyan világban, ahol a választási lehetőségek egyre szélesebb skálája található meg.

A kilencvenes évek kutatásainak tapasztalatai azt mutatják, hogy vannak alapvető dolgok, amelyek tudatosodtak a fiatalokban, például, hogy tovább kell tanulni, megfelelő iskolázottságot kell szerezni. Ezzel egy időben értékelődött fel a tőke és pénz világa, de az is, hogy az intenzív tanuláshoz, munkához az is hozzátartozik, hogy szabadidőben felszabadultak lehessenek, együtt lehessenek a barátaikkal, és új ismeretségeket szerezzenek.

REGRESSZÍV INDIVIDUALIZÁCIÓ

Ugyanakkor nemcsak a lehetőségek, hanem a problémák is individualizálódnak. Azok számára, akiknek nem sikerül végigjárni az oktatási/képzési rendszer különböző fokait, marad a munkanélküliség veszélye, vagy az, hogy egy olyan képzési formában találják magukat, amely sehova nem vezet. Ez az a csoport, amely jobban veszélyeztetett abból a szempontból is, hogy hajléktalanná válhat és hogy a bűnözéssel kapcsolatba kerülhet. Néhány fiatal számára ez azt is jelenti, hogy ki-kerülnek a származási családból, amely már nem képes felelősséget vállalni értük. A problémák individualizációja olyan természetű, hogy az állam már nem felelős az ifjúsági átmenet/ek kezeléséért, egyre inkább az egyének saját felelőssége az, hogy irányítsa a képzést, a biztosítást, a lakhatást és az élet más területeit – néhány fiatal ebben csak csekély vagy semmilyen forrásra sem támaszkodhat.

ALTERNATÍV INDIVIDUALIZÁCIÓ

Nem minden fiatal akar pozíciót elfoglalni a domináns társadalomban. Az egyre növekvő anyagiasság és a piachoz igazodó verseny kitermeli az ellenkezőjét is: fiatalokat, akik fellázadnak ezen elvárások ellen. Nem a társadalom zárja ki őket, hanem inkább ők zárják ki magukat néhány lehetőségből, és azokat az értékeket követik helyett, amelyeket Ronald Inglehart (1990, 1997) „posztmateriális értékeknek” nevez. Azaz az egyén kiteljesedésére, idealista célokra koncentráló, valamint az alternatív közösségekhez való csatlakozást hirdető értékeket. A *New Age Travellers* és különböző misztikus vagy „ezoterikus” filozófiák újfajta előrejutási lehetőségeket és új hitrendszereket kínálnak. Az új vallások és kultuszok szintén ilyen alternatívákat kínálnak. A fiatalok elől járnak az új posztmodernizációs úton, hogy ezek közül melyik értékorientáció, ezen belül az alternatív értékek milyen mértékben és mennyire lesznek dominánsak, az országokon és az intézményes kereteken áll. Különböző térségek vagy társadalmi rétegek fiataljai valószínűleg beletartoznak valamelyik kategóriába, és az első legalábbis vonzóbbnak tűnik, mint a második, bár sok kísérő probléma jár vele. A harmadik kategória eléggé fejletlen lehet Kelet-Európában, és talán jobban jellemző a bőségi társadalmakra.

Machacek (1997) rámutatott arra, hogy a modernitásnak ezek a feltételei egyben előfeltételei a posztkommunista társadalmakban az individualizáció kialakulásának. Ugyanakkor gyökeresen különböznek egymástól az egyes posztkommunista országok, néhány inkább a regresszív individualizáció felé halad, míg más országok a progresszív individualizáció felé tesznek lépéseket. Hogy ezek közül melyik dominál, az a jövő társadalmi fejlődésének kulcsfontosságú kérdése.

A kilencvenes években folytatott vizsgálatainkból kitűnik, hogy annak függvényében, hogy a családban, az iskolában, a területi vonatkozásokban, nemek közötti különbségek mentén megfigyelhető volt, hogy minél merevebb volt a környezet, annál konfliktusosabb volt az önállósodás, ami aztán kihatott a fiatalok különféle viselkedésére. Ahogyan a korai önállósodás bekövetkezik 15-16 éves kor, utána már nem igazán meghatározó. Ennek több oka lehet. Ahogy az önállósodás részévé vált a gazdasági önállósodásnak, illetve az lett a meghatározója, ugyanúgy meghatározója lett a fiatalok civil szerveződésének a kialakulásának. Ez azokra a fiatalokra jellemző, ahol az első kettő megvan. A Sziget-kutatások és más vizsgálataink is azt mutatták, hogy a fiataloknak a közösséghez, ifjúsághoz tartozása azoknál a csoportoknál kerül előtérbe, akik rendelkeznek a nyertesség esélyével, ott viszont nagyon fontossá válik. Azoknál a fiataloknál, akik eléggé individualizáltak ahhoz, hogy közösséget tudnak választani, sőt szükséges is választani. Pont ezek a fiatalok látják ennek az individualizálódásnak, önállósodásnak, saját döntéseknek a rizikóit. Ilyen értelemben a Szigetnek valószínűleg ez a szerepe, hogy igen, ide tartozunk, ilyenek vagyunk, nem csak én vagyok ilyen, hanem mások is.

AZ ÁTMENETEK KÉRDÉSE. ÁTMENET AZ ISKOLÁBÓL A MUNKÁBA

Az iskolai ifjúsági korszakba való átmenetet rendkívül módon felgyorsította a piaci rendszer kiépülésével párhuzamosan az oktatási rendszer drámai átalakulása.

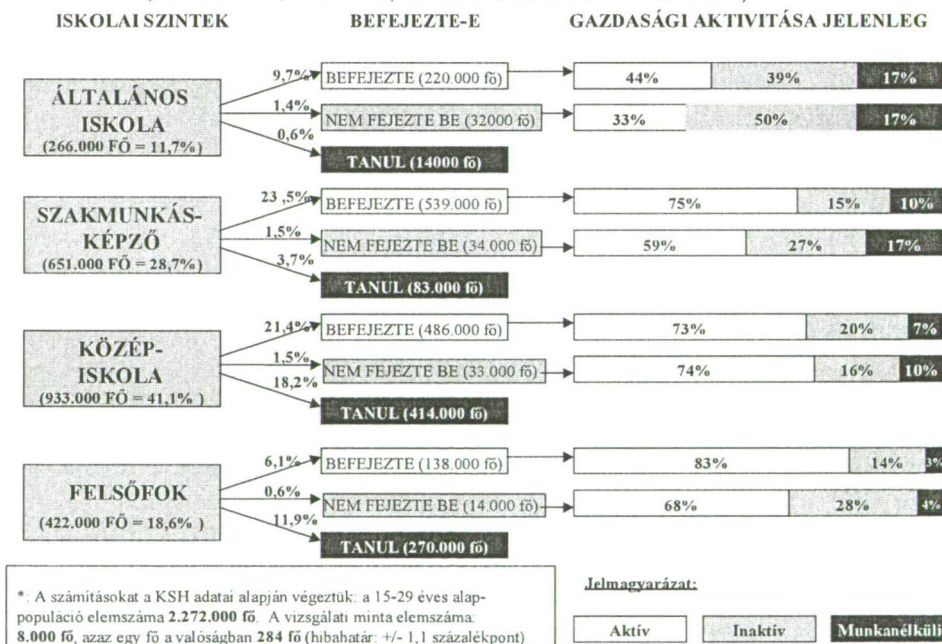
A kilencvenes évek alapvető tendenciája középfokon az érettségit adó intézmények felé történő elmozdulás, amely már önmagában a fiatalok iskolában eltöltött idejének növekedéséhez vezet, amely folytatódik a felsőoktatásba felvettek számának emelkedésével.

A kilencvenes években tehát igen lényeges oktatáspolitikai változtatások történtek: a felsőfokú intézetek ösztönzése a hallgatói létszám emelésére, a középfokú oktatásban az érettségit adó típusok kiterjesztése pedig a szakmunkásképzésben résztvevők arányának csökkenéséhez vezetett.

A 2000-ben és 2004-ben végzett országos survey-ből két tendencia rajzolódik ki: egyrészt a 15-29 éves magyar fiatalok iskolázottsági szintjének emelkedése, másrészt az oktatási rendszerből lemorzsolódó, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok arányának változatlansága. A 2000-es vizsgálat szerint a 15-29 éves korosztály egy tizede csak általános iskolát végzett, és ez az arány 2004-ben sem változott meg. Az expanzió tehát nem úgy megy végbe, hogy a társadalom „minden rétegét felfelé húzza”, hanem úgy, hogy vannak leszakadó rétegek, amelyek kirekesztődnek a pozitív folyamatokból.

ÁTMENET A TANULÁSBÓL A MUNKÁBA ISKOLASZINT SZERINT

(IFJÚSÁG 2000, N=8.000 FŐ, AZ ALAPPOPULÁCIÓ = 2.272.000 FŐ*)



Az Ifjúság 2000 adatai azt mutatják, hogy az iskolai szint meghatározó szerepet játszik abban, hogy a fiatalok a fehér vagy a fekete kockára kerülnek. Az fiatalok iskolázottságának alacsony volta éppen úgy, mint Nyugat-Európában valószínűsíti a munkanélküliségi forgatókönyvet.

Azoknak, akik *nem fejezték be az általános iskolát*, csak egyharmada lépett be a munkaerőpiacra, csaknem egyötöde munkanélkülivé vált, és a munkanélkülieknek egyötöde soha nem dolgozott. Ezeknek a fiataloknak fele inaktív, akiknek mintegy háromnegyede soha nem dolgozott. (Lásd: 6. ábra)

Azoknak, akiknek legmagasabb iskolai végzettsége *befejezett általános iskola*, alig több mint kétötöde aktív kereső, csaknem egyharmada inaktív, akiknek mintegy fele nem dolgozott soha. A munkanélküliek aránya 16,7%, akiknek alig több mint egynegyede soha nem dolgozott.

A *szakmunkásképzőt végzetteknek* háromnegyede aktív kereső. 15%-a inaktív, és egyötödük nem dolgozott soha. Munkanélküli 9,9%, akiknek egyötöde soha nem dolgozott.

A *középiskolát végzetteknek* közel háromnegyede aktív kereső. Közülük 14,7% inaktív, és mintegy egyötödük nem dolgozott soha. A munkanélküli ebben a csoportban 6,8%, akiknek fele soha nem dolgozott.

A *főiskolát és egyetemet végzetteknek* 81,7%-a aktív kereső, alig több mint egytizede inaktív, és 15%-a nem dolgozott soha. A diplomások 3,2%-a munkanélküli, és a diplomás munkanélkülieknek több mint a fele nem dolgozott soha.

Az Ifjúság 2000 vizsgálatból az tűnik ki, hogy az általános iskola szintjén megrekedt a magyar 15–29 éves fiatalok közel tíz százaléka, valamint azok, akik már az általános iskolából lemorzsolódtak, a magyar ifjúság alsó, reménytelenül leszakadt rétegét képezik. Ezen fiatalok körében a származási hátrányok a területi hátrányokkal halmozódnak, illetve regionálisan is ezek a hátrányok egyre inkább koncentrálódnak. Azok, akik csak általános iskolát végeznek, illetve kimaradnak az általános iskolából, szakmunkásképzőből és szakközépiskolából, valamint gimnáziumból igen nagy eséllyel válnak munkanélkülivé.

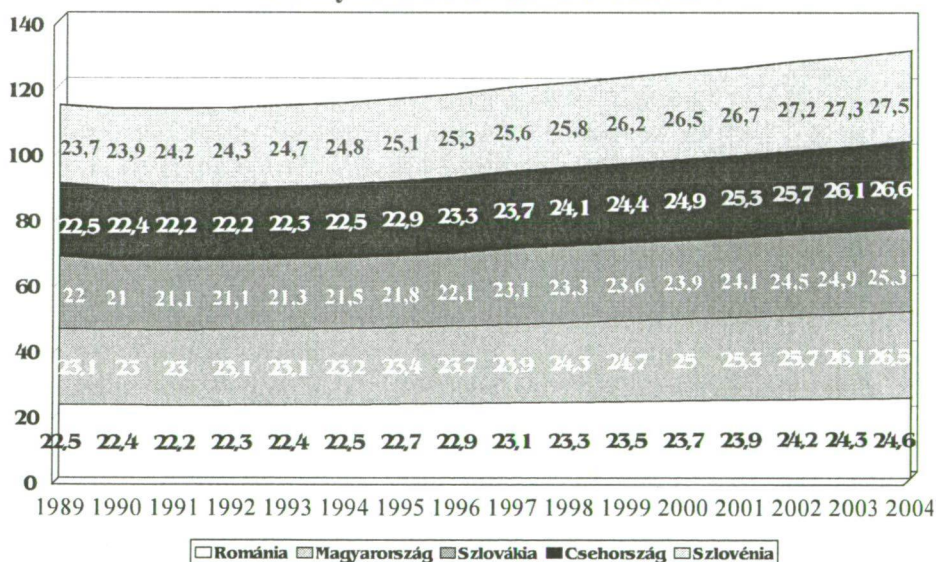
Az Ifjúság 2000 adatai szerint kb. 78 ezer fiatal esetében mondható el, hogy a társadalom alatti osztály tagjaivá válhatnak. A megkérdezettek közül ugyanis harminckétezen nem fejezték be az általános iskolát, harmincháromezren a középiskolát, tizenháromezer fiatal pedig kihullott a felsőoktatásból. A harminckétezer általános iskolát nem végzett fiatal közül ötezren munkanélküliek voltak, tizenhatezren pedig inaktívak, és mindössze tizenegyezer talált maguknak munkát. Minden második fiatalnak – aki nem fejezte be az általános iskolát – édesapja sem fejezte be alapfokú tanulmányait. Azaz a társadalom alatti osztállyá válás adott iskolázottsági hátrány reprodukciójának eredménye. Ezt a tendenciát a 2004. évi ifjúságkutatás eredményei is megerősítették. Azt látjuk tehát, hogy a társadalmi átalakulással az ifjúság helyzetének alakulásában mind a két forgatókönyv, azaz a munkanélküliségi és szabadidős forgatókönyv egyaránt szerepet játszik.

A MUNKA ÉS A CSALÁD ÁTMENETEI

Ahelyett, hogy a fiatalok tervezhető lépcsőket járnának végig, amikor a képzés után a munka világába, vagy amikor a származási családból a saját családba lépnek, a fiatalok ma egyre hosszabb időt töltenek egy meghosszabbodott ifjúsági életszakaszban, amikor nem dolgoznak, de nincsenek teljesen munka nélkül sem. A családban vagy munkában való „megállapodás” előtti rövid udvarlást vagy képzést egy elhúzódó időszak váltotta fel, amelybe beletartozik az oktatás, a képzés, a félállások és alkalmi munkák világa, valamint a különböző háztartások és kapcsolatok közötti mozgás. Ezek a lépcsőfokok mindig visszafordíthatóak, és a végső cél nem is nagyon egyértelmű. Bizonyos értelemben a fiatalok idősebbek, mint a korábbi években, más tekintetben pedig fiatalabbak (Wallace 1997). Ellentmondás feszül a fiatalok növekvő kulturális függetlensége (és koraérettsége) és a között, hogy egyre jobban függnek bizonyos intézményektől, mint pl. az államtól vagy a családtól.

Megváltoznak tehát az ifjúsági felnőtt társadalomba integrálódásának státusz útvonalai. A munka státusz útvonal nyitottabbá válik, de ugyanakkor bizonytalanabbá és kockázatosabbá. A képzési idő nemcsak meghosszabbodik, de összekapcsolódik a próbálkozásokkal is. A családi státusz útvonal is ellentmondásos, a fiatalok egyre korábban távolodnak el a szülői családtól, de egyre később alapítanak saját családot, és egyre később függetlenednek a szülői háztól. Az ifjúsági életszakasz kitolódása egész Kelet-Közép-Európában megfigyelhető:

Az anyák életkora az első szüléskor



Forrás: Innocenti Social Monitor 2006

Az oktatás expanziója, különösen a felsőoktatás expanziója, nemcsak a munkavállalás, de a házasodás és a gyerekvállalás kitolódásával is jár, illetve azzal, hogy sokkal tovább kötődnek ezek a fiatalok a szülői házhoz. Azaz, ha az oktatás expanziója nem jár együtt megfelelő lakáskörülményekkel, a házasodás és a gyerekvállalás további kitolódásával kell számolni, ezt igazolják azok az adatok is, amelyek a jelenleg középiskolában és felsőoktatásban tanuló fiatalok életerveit tartalmazzák.

A FIATALOK ÉLETESEMÉNYEINEK MEGVÁLTOZÁSA – NORMALIZÁLT ÉS VÁLASZTÁSOS ÉLETRAJZ

Az oktatás expanziójának azonban ez csak az egyik következménye. A másik igen fontos következmény, a Beck által hangsúlyozott tendencia a magyar 15-29 éves fiataloknál is megfigyelhető: a fiatalok élethelyzetének, életútjának diverzifikálódása és individualizálódása.

Az ifjúságkutatásokban a kilencvenes években a fiatalok életpályájának alakulását vizsgálva két markáns vonulatot említene. A „normalizált életrajzot” és az életesemények komplexitását és felcserélhetőségét inkább megengedő „választásos életrajzot”. A vizsgálatok azt mutatták, hogy „egyértelmű kapcsolat mutatkozott a meghosszabbodott ifjúkor és a felső társadalmi rétegek között, valamint a „normalizált életrajz” és a közép és (főleg) alsó társadalmi rétegek között. Ezt az eredményt a szakmai ambíciókkal és lehetőségekkel lehet magyarázni: ahogy már jeleztük, a fiatalok számára meghosszabbodott a szakképzésre fordított idő, de ez különösen a felsőbb társadalmi rétegekben markáns jelenség. A meghosszabbodott ifjúkor tehát egy egyre inkább általánossá váló ifjúsági létforma, de ez nem jelenti azt, hogy a „normalizált” életrajz eltűnt volna.” (du Bois-Reymond 1998) Azt is láttuk viszont, hogy a régi keretek között – tehát a nem meghosszabbított ifjúsági életszakasz – a 15-29 éves fiataloknak 8,9%-ára vonatkozik. Az életesemények alakulását vizsgálva a 15-29 éves fiataloknak több mint fele „elkötelezetlen” az iskolai, munka és családi státusz utak vonatkozásában, illetve az egyéni életrajzoknak sokfélesége, sokszínűsége alakult ki. A magyar fiatalokra is érvényes az a megállapítás, amelyet a német ifjúságkutatók a nyolcvanas évek elején tettek:

„Ahogy az életrajzi gondolkodás és az egyén életének megélése – a felelősséggel felruházott egyén cselekvése, a személyes életút kialakítása – az elmúlt kétszáz évben felülről lefelé haladva érvényre jutott a társadalom rétegeiben, miközben a dolgozók széles rétegeit is elérte, úgy hatja át most az ifjúkort az életvezetés individualizálódó folyamata és az ezt kísérő eszmék (hasonlóan, ahogy kezdi számos nő életvezetését és életútját meghatározni).” (Werner, Fuchs 1981)

A legfontosabb életeseményeket tekintve 64 féle kombinációt kaptunk. Az egyenlőtlenségek és a fiatalok egyéni életrajzának összefüggése jól érzékelhető, a magyar 15-29 éves fiatalok 5,2%-t kitevő azon csoportjánál, akiknek legfontosabb jellemzője, hogy korán, 17 éves korban befejezték az iskolát. Következésképpen a csoportnak legfőbb jellemzője: hogy felülreprezentáltak azok, akik

nem fejezték be az általános iskolát (3,7%), és különösen felülreprezentáltak azok (31,3%), akik legmagasabb iskolai végzettsége nyolc általános. Felülreprezentáltak azok aránya is, akik a szakmunkásképzőt nem fejezték be (3,0%) alulreprezentáltak viszont azok a fiatalok, akik a szakmunkásképzőt befejezték – 15,2%. A csoportnak mintegy kétharmada férfi (61,3%) és több mint egyharmada lány. A megkérdezéskor többségében 22 év alatti fiatalnak 97,3%-a soha nem dolgozott. 27,7%-a inaktív, 30,2%-a munkanélküli, ugyanakkor mintegy kétötöde tanul az iskolarendszeren kívül. Azaz az alacsony iskolai végzettségű fiatalok, akik rossz helyzetét nagy mértékben determinálja a származási és a települési háttér, biográfia eseményeik szerint is jelentős mértékben differenciálódhatnak. Például kiemelkedhetnek az iskolán kívüli képzés révén, de a korai házasság, a korai gyerekvállalás következtében – mint egy másik, iskolázottságában ugyanolyan, de több kétharmadában nőkből álló csoportnál láttuk – a hátrányos helyzetüket az egyéni választás révén még súlyosabbá tehetik.

A FELSŐOKTATÁS EXPANZIÓJA – ALAPVETŐ VÁLTOZÁS AZ IFJÚSÁG ÖSSZETÉTELEBEN ÉS AZ IFJÚSÁGI ÉLETSZAKASZBAN

Az ifjúsági életszakasz megváltozásában meghatározó szerepet játszik a felsőoktatás expanziója. A felsőoktatás expanziója Magyarországon a nyugat-európaiaktól teljesen eltérő módon ment végbe.

A „*kedvező demográfiai hátszelet*” mutatja, hogy a 18 éves népesség számának 1994-től megfigyelhető drasztikus - 1994-től 2000-ig 189 ezer főről 138 ezer főre esett, azaz 27%-os – csökkenésével párhuzamosan nő a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma – ugyanezen időszakban 30 ezerről 52 ezerre nőtt, azaz 73%-kal emelkedett. Következésképpen ugrásszerűen emelkedett a '90-es évek közepétől a 18. évüket betöltő fiatalok „diplomaszerzési esélye”. Az adott korosztály számához képest a magyar felsőoktatási intézményekbe bekerülők aránya 1994-től 2000-ig 15,8%-ról 37,4%-ra emelkedett. (Ez a megduplázódó arányszám – természetesen – nem jelenti azt, hogy a 18 évesek közül kerültek be kétszer annyian a felsőoktatásba, hiszen a felvettek átlagéletkora is mutatja, hogy más korosztályokat is érintettek ezek a folyamatok).

2000-től a felsőoktatásba felvettek száma tovább növekedett: 2000-ben a felvettek száma 86942 fő, 2001-ben 98465 fő, 2002-ben 123999 fő, 2003-ban 122265 fő. A felvettek demográfiai összetételének alakulása azt mutatja, hogy a felsőfokú intézményekbe járók között növekszik a nők aránya. 2000-ben az elsősök között a férfiak aránya 43,4%, a nők pedig 56,6% volt, 2003-ban viszont a férfiaké 41,3% a nőké pedig 58,7% volt. A felsőoktatásba járók életkora is emelkedő tendenciát mutat. Ez azt jelenti, hogy az elsősöknél a 19 évesek és fiatalabbak aránya 2000-ről 2003-ra 38,9%-ról 32,1%-ra csökkent, a 25-29 évesek aránya viszont 13,6%-ról 17,2%-ra, a 30-éves és idősebbek aránya 10,7%-ról 17,2%-ra emelkedett! Az életkor emelkedése összefügg azzal, hogy a levelező tagozatos elsősök aránya 2000-

ről 24993 főről 2003-ra 47977 főre, csaknem duplájára emelkedett, a nappali tagozatosak száma pedig ez időszakban 47481 főről 59480 főre nőtt, azaz a tárgyalt időszakban a nappali tagozatosok aránya 54,6%-ról 48,6%-ra csökkent. A költségterítéses elsős hallgatók száma 36487 főről 64475 főre, csaknem kétszeresére emelkedett, ami azt mutatja, hogy az oktatás expanziója a felsőoktatás területén a piaci viszonyok expanzióját is jelenti. Figyelembe véve, hogy napjainkban már a 15-29 éves fiatalok közül kb. minden ötödik főiskolára, egyetemre jár, a főiskolások és egyetemisták helyzete az ifjúságkutatás központi kérdésévé válik.

AZ EGYETEMISTÁK MINT A FIATALOK EGYIK LEGNAGYOBB CSOPORTJA – AZ ÚJ EGYETEMISTA RÉTEG

Az oktatás/felsőoktatás expanziója tehát azzal járt, hogy az egyetemi hallgatóknak két markáns csoportjáról beszélhetünk: a nappali és levelező tagozatos hallgatókról, akiket egy másik dimenzióban az állami finanszírozású és saját finanszírozású/önköltséges hallgatóként definiálhatunk. Megfigyelhető a képzés szerinti összetétel radikális átrendeződése: a főiskolai hallgatók aránya 2001/2002 tanévi elsősök körében kétharmad volt az egyetemi hallgatók egyharmadával szemben. Az egyetemi hallgatóknak mint egyik legmarkánsabb ifjúsági csoportnak megjelenése a magyar társadalom kilencvenes években felgyorsuló középosztályosodásának egyik legmarkánsabb kifejezője. A középosztályosodást jól mutatja a hallgatók származási összetételének alakulása: A 2001/2002 tanévben az elsős nappali tagozatos hallgatók apjának csaknem egyharmada a munkásosztályhoz (munkás, munkás elit), minden ötödik pedig a kishivatalnok, kisburzsoá (kisburzsoá közé soroltuk a vállalkozókat alkalmazottak nélkül, illetve 1-5 alkalmazottal) osztályokhoz tartozik, anyák esetében pedig mintegy egynegyede, egyharmada részese a fenti osztályoknak. A középosztályosodás folyamatát jól jelzi a hallgatók fogyasztói státusza. Az oktatási expanzió többféle finanszírozási forrást tesz szükségessé – megnövekszik a saját finanszírozású hallgatók aránya az állami finanszírozásúakkal szemben, ugyanakkor növekszik a hallgatók piacfüggősége – lásd hitel, különböző szociális és vásárlási támogatások (utazás, kollégium, számítógép), amelyeket az állam garanciavállalása ösztönöz.

A 2001/2002 tanévben az elsős hallgatóknak 89,4%-a rendelkezik mobil telefonnal, 42,5%-a számítógéppel és 20,6%-a saját Internettel. Az elsősök közül minden második (55%) olyan családból jött, ahol számítógéppel rendelkeznek, és csaknem minden harmadik (30%) hallgató családjában a számítógép használatát a világhálóval való kapcsolattal párosul. Az elsős nappali tagozatos hallgatók saját javakkal való ellátottsága lényegesen magasabb, mint a 15-29 éves magyar fiataloké. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatás expanziója a felsőoktatásba kerülő fiatalok fogyasztási státuszának egyre növekvő szerepével jár együtt.

Az elsős hallgatóknak 25,6%-a vett fel diákhitelt, 8,1%-a pedig tervezi a diákhitel felvételét. A diákhitelt felvevők aránya a nappali tagozaton 30,2%, levelező ta-

gozaton pedig 23,0%. A távoktatás keretében tanulók közül pedig minden tizedik hallgató élt a diákhitel felvételével. A diákhitel összege a hitelt felvettek 77,4%-ánál 21000 Ft. A hallgatóknak 23,5%-a dolgozik teljes állásban. A levelező és távoktatásban résztvevők közül minden második, az esti tagozatosok közül pedig minden harmadik hallgató dolgozik teljes állásban. Részmunkaidőben dolgozik az elsősök 8,9%-a. Ez a munkavállalási forma már a nappali tagozatosok között is nagyobb arányban 5,4%-ban megtalálható. Saját vállalkozásban dolgozik a megkérdezetteknek 3%-a, családi vállalkozásban pedig 3,7%-a. Az utóbbi munkavállalási formák a távoktatásban tanulóknál a legmagasabbak, 5,1%, illetve 7,5%. A legnagyobb arányú – 66,1%, és az egyik legmagasabb összeg a hallgatók bevételi forrásai között a szülői támogatás, melynek havi átlaga 20490Ft. A másik legnagyobb arányú – 39,6% bevételi forrás a megkérdezettek munkavégzéséből származik, melynek havi összege 58012Ft. Arányában és összegében is a harmadik legfontosabb bevételi forrássá lépett elő a diákhitel, melynek aránya 25%, havi összegének átlaga pedig 19461Ft.

AZ EGYETEMISTÁK ÉLETERVEZÉSE ÉS A MUNKAERŐPIAC

A felsőoktatásban bekövetkezett változások alapvetően átalakítják a fiatalok élettervezését. A változások eredménye az ifjúságra nézve az **ifjúsági életszakasz meghosszabbodása, kitolódása**. Az ifjúsági életszakasz meghosszabbodásának egyik oka, hogy az ifjúság mint iskolai életpálya – mely korábban a gimnazisták és egyetemisták privilégiuma volt – a fiatalok széles rétegére terjed ki. Az iskolai életpálya kiterjedése felsőfokú intézményekbe járás kiterjedése összefügg azzal, hogy a fiatalok életét egyre inkább meghatározza a szabadidő és fogyasztói ipar, azaz létrejön a piacfüggő szabadidő tevékenység, mint a fiatalok életeseményeinek igen fontos meghatározója. Az ifjúsági életszakasz meghosszabbodásának másik kísérő jelensége a „flexibilis alulfoglalkoztatottság”. (A munkaerőpiac szürke zónájában dolgoznak az egyetemisták, éppúgy mint a tanulók, a pályakezdők vagy a munkanélküliek.). Ez az életesemények „menetrendjének” flexibilitásához vezet. (A korábbi menetrend: tanulás, munka, családalapítás/együttélés összekapcsolódhat, illetve váltakozhat a tanulás és munka sorrendje.) Az ifjúsági életszakasz meghosszabbodása az ifjúsági életidő kettős mozgásával jár, egyrészt felgyorsul, például a tervszerű képzési idő egyre korábbra tevődik (például tervszerű nyelvtanulás óvodás, illetve az általános iskola első osztályától), másfelől lelassul, a belépés a főfoglalkozású kereső pozícióba egyre későbbre tolódik. A társadalom fejlődése az irányba halad, hogy a fiatalok minél korábban váljanak nagykorúvá, vállaljanak részt a fogyasztásban, de minél később találják meg helyüket a munka világába.

A 2001/2002 tanévben elsősök háromnegyede azért folytatja tanulmányait, mert mindenképpen diplomát akar szerezni, közel felénél a főiskola, illetve egyetem elvégzése karrierjének felépítésének része. A motivációk hasonló arányúak, közel fele

mondta, hogy azért végzi főiskolai, egyetemi tanulmányait, mert ez a szakma érdeklő, illetve azért, hogy a munkanélküliséget elkerülje. Az elsőévesek főiskola és egyetem választásában, hogy az oktatásban való részvétellel késleltetik a felnőttkorba és dolgozó korba való belépést (Manuella du Bois-Reymond 1998). Ezen motiváció hátterében nemcsak a munkanélküliség elkerüléséből táplálkozik. A megkérdezettek mintegy egyharmada számára az egyetem- és főiskola választásban a diákként vonzása játszik szerepet, egynegyede viszont egyszerűen „nem akarja magát elkötelezni”, „egyelőre nem szeretne főállásban dolgozni”.

AZ IFJÚSÁGI ÉLETFORMA ÉS A SZABADIDŐ- ÉS FOGYASZTÓI IPAR

Az iskolából a munkába, a származási családból a saját családba való átmenetek az ifjúsági életszakasz kitolódását eredményezik. Ez szabadidős forgatókönyv felértékeléséhez vezet. „A szabadidő szcenáriója” letörli a stigmákat a nem-foglalkoztatottakról, akik egy új, „dologtalan” szabadidős osztály alapját képeznék. A szabadidő szcenárió a társadalom középosztályosodásával jár együtt. A középosztályosodó fiataloknak egyik fontos területe a szabadidő, a szabadidőipar kiépülése. „A szórakozóhelyeken bekövetkező változások alapja az, hogy a szórakoztatóipar képviselői hisznek abban, hogy felhasználóik természete változik, úgy látják őket, mint akik rendelkeznek olyan tulajdonságokkal, amelyek korábban egyértelműen a középosztály tagjait jellemezték, mint például a tehetőség, a mobilitás, és a képesség arra, hogy a számukra felkínált szórakozási lehetőségek között „racionális” alapon tudnak választani. Ez a változás jelenik meg abban, hogy a hangsúly a „szórakoztatóiparban” tapasztalható „versenyen” van, de megragadható abban is, hogy a vásárlót már nem a „tagnak”, hanem a „fogyasztónak” tekintik (Clarke, J. – Jefferson, T. 2000, 118).

A magyar fiatalok körében a szabadidős forgatókönyv kialakulását segítette a kilencvenes években a közép- és felsőoktatás expanziója, a fiatalok fogyasztói státuszának kiépülése, a kereskedelmi rádió- és tévécsatornák fiatalok körében való teljes térhódítása, valamint a szabadidőipar kiépülése: a fesztiválok térnyerése.

A szabadidős forgatókönyv ifjúságát reprezentálja a hajógyári Sziget Fesztivál² ifjúsága. A Sziget 15-29 éves fiataljait a 15-29 éves magyar fiatalokkal összehasonlítva azt látjuk, hogy a „szigetlakók” iskolázottságukban, nyelvtudásukban, fogyasztói státuszukban az új iskolai ifjúsági korszak ifjúságát reprezentálják. A Szigeten az iskolai szintet figyelembe véve a szakmunkásképzőbe járók alul-, a gimnáziumtól az egyetemi szintig a „szigetlakók” felülreprezentáltak a magyar 15-29 évesekhez képest. Az iskolai ifjúsági korszaknak legszembetűnőbb jelensége,

² A Sziget Fesztivál 1993-ban jött létre a Budapesten régen hajógyárhoz tartozó Szigeten. A kezdetben 47 ezer fiatalt vonzó Fesztivál, napjainkra Európa egyik legnagyobb fesztiváljává vált 2005-ben 385 ezer látogatót vonzott. A Fesztivál nemcsak zenei fesztivál, hanem fontos bemutatkozó helye az ifjúsági civil szervezeteknek is. A látogatóknak mintegy harmada külföldi. 1997 óta folytatunk a Szigeten ifjúságkutatást, évente mintegy 3000 magyar és külföldi fiatalt kérdeztünk meg (Gábor 2000; Gábor – Szemerszki 2006)

hogyan alakul a fiatalok fogyasztói státusza, azaz egyre növekszik a fogyasztói és szórakoztatói eszközökkel való ellátottsága, és a fiatalok egyre korábban válnak a piac szereplőivé. Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai is azt mutatják, hogy a fogyasztó javakkal való ellátottság növekszik az iskolai szint növekedésével, illetve a jelenleg tanuló fiatalok egyre szélesebb rétege rendelkezik mobiltelefonnal, számítógéppel, internet hozzáféréssel. Az Ifjúság 2000, a Sziget 2000 és a további szigetvizsgálatok adatait összehasonlítva a Sziget középosztályosodása különösen szembeűnő: a „szigetlakók” közel kétharmada rendelkezik CD lemezjátszóval a magyar 15-29 éves fiatalok mintegy egyötödéhez képest, számítógéppel és Internet hozzáféréssel pedig csaknem kétszer annyian rendelkeznek, mint a 15-29 éves magyar fiatalok. A szigetlakók korosztályuk átlagánál aktívabb szabadidő tevékenységet folytatnak. Életükben a kulturális művészeti tevékenység igen fontos szerepet játszik. A szigetlakók egyharmada zenél, fest, vagy rajzol, több mint egyötöde könyvtárba jár, egytizede vers, vagy prózaírással próbálkozik, illetve művészfilmeket néz legalább heti rendszerességgel. Igazolva azt a megállapítást, hogy a fiatalok különleges kulturális kreativitása egyre megbecsültebbé válik (Chisholm, L. 1993, 63).

A szabadidős forgatókönyv ifjúsága posztmodern ifjúság. A Sziget fejlődése nem az utolsó nemzedék térnyerése, hanem eltűnése. „Az ifjúság a posztmodernitásban csak esztétikai kategóriává válhat. Történelmileg már nem átfogó, világalkotó eszmék, kulturális világnézeti vagy politikai ellentétek híján a nemzedék fogalma üres csonthéj, melyben legfeljebb a Történelem összeaszalódott eszméje zörög. Az ifjúság a permanens technológiai forradalom újabb és újabb évjáratokkal feltöltődő élcsapata, amelynek szabad „vegyértékeit”, a vitalitást, a dinamizmust, a tapasztalatlanságot, az innovációs készséget, a kreativitást - egyfelől a globális pénztermelés tényvilága, másfelől a globális tömegkultúra brutális fogyasztói élvezetei kötik le (a versenysporttól a body buildingig, a test- és agykontrolltól az acid-partykig, a cyberkultúrától a szexizmusig, anabolitikus testfejlesztőktől a különféle dilibogyókig). Az ifjúság vitalitása ezekben a felhasználás- és eltékozlásmódokban formális és elvont életerőként mutatkozik meg, (semmilyen történelmi eszme nem hatja át, semmilyen történelmi cél nem mozgatja, és nem igazolja, semmilyen közösségi tét nem ruházza fel erkölcsi jogosultsággal). Ebben az értelemben terjed ki az ifjúság mint létállapot és habitus az egész társadalomra, válik gyűjtőkategóriává és egyben normává és követelménnyé a posztmodern emberrel szemben: „Maradj mindig fiatal, különben véged.” Aki elveszti a fiatalság vitális erejét, vagy – ami ugyanaz – nem képes ezt a pénz vagy szellem vitalitásává transzformálni, azt a posztmodern társadalom egyszerűen leírja” (Szilágyi Ákos 1998). A szigetkutatások Szilágyi Ákost igazolták, az adatok azt mutatják, hogy ifjúságról mint nemzedékről már nem igazán beszélhetünk, hanem inkább kormetszetekről, amelyek bizonyos technikai innovációk alapján nagyon élesen különböznek egymástól. A Sziget ifjúsága ez a posztmodern ifjúság, mely a technikai innovációk mentén élesen elkülönül a tradicionális ifjúságtól, manapság az internethasználatban, korábban a mobiltelefonnal rendelkezésben.

A Sziget Fesztiválon például a fiatalok fogyasztó státuszának emelkedésével párhuzamosan egyre fényesebben ragyognak a XX. század fogyasztói társadalmá-

nak szimbólumai. A szimbólumok befogadását segíti elő a Sziget Fesztivál nemzetközisége. A legtöbb európai társadalomban a piaci modell növekvő dominanciája a társadalom szervezésében, a szocializmus tervgazdaságának és a keynesi közgazdasági elveknek az összeomlásával társulva azt jelenti, hogy a társadalmi életnek egyre több területe válik fogyasztóivá. A kultúra, az oktatás, a lakásépítések stb. fogyasztóivá válásának számos következménye van. Azt jelenti, hogy az embereknek nagyon rövid idő áll a rendelkezésükre, a célok pedig nagyon gyorsan változnak – minden ideiglenes. Azt is jelenti, hogy általában a fogyasztói értékek felülkerekednek a hagyományos vagy más ideológiailag meghatározott értékeken. Ez nem csak a kultúra és a fogyasztás területén érvényes, hanem a jóléti állam esetén is. Kielezi ezenkívül a versenyt, valamint individualizálja és privatizálja a problémákat, így azok az egyes fogyasztók által tett döntések problémájává redukálódnak.

Egy metaforával érzékelhetőek a változások: a gyár helyett a bevásárlóközpont válik a domináns paradigmává. A modernizáció alapja a gyár volt, és a gyár volt sok intézmény modellje. Egy gyárban az emberek egy helyen tömörülnek. Mind a munka, mind a termékek standardizáltak és a tömegtermelés által meghatározottak. Az egyszerű munkásokat az igazgatók irányítják, és meghozzák az őket érintő döntéseket. Az iskolák modellje ez a rendszer volt, csakúgy, mint a kórházaké és a jóléti állam sok szolgáltatásáé is. A gyár modelljét ma a szupermarket modellje váltja fel. A szupermarketben a vásárlók jöhetnek-mehetnek, és különféle árucikkeket válogatnak össze a bevásárlókocsijukba – egy nagyon széles választékból válogatják össze saját kocsijuk tartalmát. Minden egyes árucikknek meghatározott ára van és a kijáratnál fizetniük kell értük. Ez jobban jellemző az 1990-es évek jóléti szolgáltatásaira, ahol többféle szolgáltató többféle szolgáltatást ad, és mindegyiknek külön ára van. Néhány a magánszférában vehető igénybe, néhány jótékonysági szervezeteken vagy egyházakon keresztül, az állam pedig csak egy a több szolgáltató közül. A fogyasztónak gyakran saját magának kell fizetnie. Amikor nincs elég pénz a szolgáltatásra (mert pl. az állami költségvetés túl kicsi), akkor nem kapják meg. Egy gyárban minden egyes ember megkapja azt, amit előre elhatároztak. A szupermarketben elképesztő árucikkválasztékból kell választani, de előfordulhat, hogy valaki rossz dolgot választ, és hogy nem tud fizetni néhány túl drága árucikkért. Az oktatásra és a képzésre ma inkább a szupermarket-modell a jellemző.

AZ EGYETEMISTÁK, SZABADIDŐ, MUNKAERŐPIAC

Az ifjúsági vizsgálatok azt mutatják, hogy az iskolai szint növekedésével a fiatalok fogyasztó javakkal való ellátottsága is nő, azt látjuk, hogy a jelenleg tanuló fiatalok egyre szélesebb rétege rendelkezik mobiltelefonnal, számítógéppel, internet-hozzáféréssel.

Az egyik legnagyobb szabadidő magyarországi rendezvényén a Szigeten Fesztiválon a leszakadó fiatalok csoportja nem jelenik meg. A Sziget 2000 és az Ifjúság 2000 adatait összehasonlítva kitűnik, hogy a Szigeten a szakmunkásképzőbe járók

alul-, a gimnáziumtól a főiskolai szinten át az egyetemig pedig felülreprezentáltak a „szigetlakók” a magyar 15-29 éves fiatalokhoz képest. 2003 májusában végzett a nappali szakos egyetemi hallgatók közül minden harmadik volt a Sziget Fesztiválon, minden hatodik mondta, hogy részt vett a Budapest Parádén, illetve volt a Művészetek Völgyében.

A nemzetközi tendenciák és a hazai, elsősorban a Sziget Fesztiválon folytatott vizsgálataink azt mutatják, hogy a szakmai jövő érdekében tett aktív befektetések a szabadidő erre történő felhasználását jelentik anélkül, hogy az egyén fel akarná áldozni a szórakozást.

„Hollandiában például egy iskoláskorú gyermekek körében végzett reprezentatív kutatás kimutatta, hogy a fiatalok 22%-a, ezen belül a fiúk majdnem 30%-a szeretne a jövőben saját vállalkozást, és ez a trend 1984 óta csak erősödik (de Zwart & Warnaar, 1995; Wilkinson, 1997) Wilkinson (1997, p. 107) arról számol be, hogy a 20-34 éves fiatal, (még) nem nős angol dolgozók 37 %-a saját céget szeretne alapítani a jövőben. A Der Spiegel (1997/17, p. 31) arról tudósít, hogy az amerikai fiatalok 62%-a arról álmodik, hogy saját maga főnöke legyen; a 25-35 év közötti fiatalok 10 %-a épp saját cégének alapításával foglalkozik.” (Andy Furlong – Barbara Stalder – Anthony Azzopardy 2003)

Kétségtelen, hogy ennek az ambíciónak egyik lényeges motívuma az az elgondolás, hogy az egyén eldöntheti, hogy meddig dolgozik, és meghatározhatja saját maga számára a munka és a szabadidő közötti egyensúlyt. A fiatalok és a fiatal felnőttek számára vonzóak azok a tevékenységek, amelyeket nem lehet egyértelműen a munka vagy a szabadidő kategóriájába besorolni.

AZ IFJÚSÁG ÚJ ÉLETFORMÁJA ÉS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM

Az iskolai ifjúsági korszak melegágya azoknak az új kommunikációs formának, amelynek segítségével a fiatalok virtuális terek és virtuális közösségek időszakos résztvevőivé válhatnak. Mobiltelefonjukkal vagy az internethez kapcsolt számítógépeikkel akár napi huszonnégy órán át realtime kapcsolatban állhatnak a számukra fontos vagy érdekes csoportokkal. Elektronikus eszközök és új szóbeliség kérdésében 1982-ben Walter J. Ong megjelentette *Orality and Literacy* (Szóbeliség és írásbeliség) című művét. A korszakalkotó írásmű az úgynevezett Torontói Iskola kommunikációelméleti eredményeit összegzi és építi tovább. A szerző tehát annak a befolyásos szellemi áramlatnak a vonzáskörében mozog, amelyet Harold Innis, Marshall McLuhan, Eric Havelock vagy Elizabeth Eisenstein neveivel fémjelezhetünk. Ezekben a kutatókban az a közös, hogy a civilizáció folyamatát a különböző korok társadalmainak különböző kommunikációs szokásaival igyekeznek magyarázni. A szóbeliség viszonyai között élő közösségek ennek a for-

dulatnak a hatására kezdtek újfajta módon gondolkodni önmagukról és az őket körülvevő világról. „Csak az írás létrejöttével válik lehetségessé a mondottnak tartós rögzítése s különböző szövegek összehasonlítása. (...) Így áll elő a kognitív szubjektum ama távolsága saját mentális tartalmaitól, ama szellemi tér, melyben fogalmiság és reflexió először kibontakozhatnak. Kialakul az ellentmondás és a koherencia eszméje, formát ölt a kritikai-rationális gondolkodás. Csak az írásbeliség megjelenésével válik el egymástól legenda és tény, mítosz és tudás.” Mindez akkor válik különösen izgalmassá, amikor felfedezzük, hogy napjainkban az elektronika térnyerése révén ugyanennek a folyamatnak a részleges visszafordulása zajlik. Az írásbeliségről a telefon, rádió, televízió és más elektronikus technológiák által hordozott új szóbeliségre való áttérésnek nap mint nap szem- és fültanúi lehetünk. Walter Ong ezt az új szóbeliséget nevezte könyvében másodlagos- vagy új szóbeliségnek. Azért másodlagos, mert ez a szóbeliség immár állandó jelleggel írott és nyomtatott szövegekre támaszkodik, rájuk hivatkozik, és belőlük merít. Eme kettősség fokozottan erős jelenléte tapasztalható a kommunikációs technológia legújabb médiumán, az interneten is.

Nem lehet nem észrevenni azt a változást, amit az e-mailező, chatelő, mobilon beszélő, sms-ező, zenéket vagy képeket küldő és cserélő fiatalok mutatnak. Ők már nem úgy individuumok többé, mint a hagyományos nevelést kapott szüleik. A hagyományos nevelés Walter J. Ong teóriáját idézve a nyomtatott könyvre alapozott. Ezek a zárt, befejezett, lineáris szövegek hordozták a tudást, amelyet a kolostorok vagy az iskolák meghatározott sorrendben engedtek elolvasni és elsajátítani. A tudás megszerzése tehát a néma olvasáson mint passzív tevékenységen keresztül történő befogadást jelentett. Passzív volt, mert a könyv zárt egész, nem lehet hozzátenni vagy elvenni belőle, csupán a sorok egyvonalú balról jobbra követése révén mozoghatunk benne és szerezhethetjük meg azt a konzervtudást, amit a vallás vagy a tudományos kánonok előírnak nekünk.

A tizenévesek viszont olyan hálózati médiumok birtokába kerültek, mint az internet vagy a rádiótelefon. Ezeknek a globális médiumoknak a segítségével a tudás birtoklásának lokális intézményei csupán alternatív helyek lesznek a többi lokáció mellett, és a tudományos kánonok is kénytelenek feladni kizárólagosságukat. Ráadásul ezek a médiumok nem támogatják a hosszú írott szövegek dominanciáját, hanem éppen ellenkezőleg: a beszélt nyelvhez hasonlóan a jelenidejűséget, a részvételt, az interaktivitást és a gyors visszacsatolást igénylik. A hálózati kommunikáció során összekeverednek a beszélt és az írott nyelv sajátosságai. Az e-mailek vagy sms-ek stílusa közel áll a beszélt nyelv stílusához. Az elektronikus levél a hagyományos levéllel szemben nem napok vagy hetek alatt ér oda a címzetthez, hanem a küldés pillanatában.

Az írott kánonok helyén maradt növekvő bizonytalanság és kiszolgáltatottság abba az irányba hat, hogy az egyetlen bizonyosság a közösség maradt. Itt persze nehéz volna nem észrevenni a párhuzamot Riesmann kívülről irányított karaktere, és az itt említett közösségi megerősítést igénylő cselekvők között. Az iskolai ifjúsági korszak nélkül soha nem jöhetett volna létre az ifjúság autonómiájának

olyan mértékű megnövekedése, amelynek révén lehetővé vált a fiatalok számára az önálló kommunikációs eszközök és hálózatok használata és létrehozása.

A hálózati kommunikáció (és elsősorban az internet), az oktatás szempontjából annyiban teremtett forradalmian új helyzetet, hogy az iskola immár nem határozhatja meg az ismeretek forrását vagy a tudásblokkok elsajátításának sorrendjét, hiszen a diákok immár nem csak a sorban elolvasott könyvek segítségével, hanem a hálózatba kapcsolt szövegeken, a számítógépekkel és mobiltelefonokkal elérhető internetes hypertexteken keresztül, teljességgel kontrollálhatatlan útvonalakon jutnak el az általuk preferált – lokálisan hasznos – tudás megszerzéséhez. A formális szabályokra épülő, hierarchikus felépítésű és uniformizáló hatású iskola egy sokkal szelídebb, barátságosabb, tanulóközpontúbb helyé változott, mint amilyen korábban volt. Az iskolát mint falakkal körülzárt, uniformizáltan programozott, foucaulti intézményt az új kommunikációs eszközök kívülről is és belülről is egyaránt szétrobantották. Szerencsére napjainkban már nincs olyan tanintézmény, még a félzárt katonai fiúiskolák között sem, amelyben ne lehetne egy mobiltelefont szerezni vagy egy e-mailet küldeni bárkinek. A tendencia inkább fordított. A tanárok könyörgése ellenére még az órák alatt is vadul folyik az sms-ezés, vagy ha számítástechnika óra van, nemcsak online újságokat olvasnak vagy e-maileznek, hanem gyakran multiplayer internetes játékokban vesznek részt a látszólag figyelő hallgatók. A Törless iskolaévei, az Iskola a határon vagy a Legyek ura ma már egészen más-hogy játszódna. Az iskola, még a bentlakásos iskola is sokkal barátságosabb, sokkal szelídebb és a családtól sokkal elválaszthatatlanabb helyé változott. A tudás birtoklásának tekintélyelvű csarnokai átalakultak. Az iskola azonban a társadalmi változások ellenére nem vált feleslegessé – mint ahogy azt pl. Illich állítja –, hanem amikor kénytelen-kelletlen átadta a tudás birtoklásának monopóliumát, akkor olyan barátságos szolgáltató fórummá változott, amelynek immár szolgáltató intézményként a profit reményében készségesen segítenie kell az újabb tartalmak értelmezésében. Nagyon fontos, hogy az internet, a mobiltelefon és a másodlagos szóbeliség adta lehetőségek demokratizáló hatása nem egyenlő módon jelentkezik mindenkinél, hanem a kulturális háttér, a kulturális beágyazottság határozza meg, hogy ki mire és hogyan használja ezeket a lehetőségeket. E szerint két csoport látszik kibontakozni. Az egyik, akiket az iskola úgy szocializál, hogy az életük hatékony részévé tudják tenni az új kommunikációs hálózatokat, a másik, akik vagy el sem jutnak a hálózati kommunikáció megismeréséig, vagy pedig (a fizikai társadalmat és az iskolát elhagyva) mentálisan legyengülve belevesznek a hálózat virtuális játszótérének egyikébe (Alternatív világok; TAZ-ok, MUD-ok és blogok). „Már ma is rengeteg gyermekről és fiatalról mondható el, hogy a nagy társadalom szempontjából eltűnnek a különféle internetes kommunikációk tengerében” (György Péter).

Az elmúlt két évtizedben a fejlett társadalmak ifjúságának közösségi kommunikációja úgy megváltozott, hogy immár nem iskolai könyvekről vagy a lokális televíziós műsorokról szóló diskurzusokat értünk alatta, hanem sokkal többet és sok-sok mást is. A kommunikációs tér immár nem a szomszédsággal ér véget, hanem eltűntek a határai és végtelenné vált. Csakis a választásainktól függ, hogy

az interneten keresztül mely virtuális közösségeknek leszünk időszakosan tagjai, és hogy melyik ország site-jairól tanuljuk az „igazi” történelmet mint az „igazi” tudományt. Időben is eltűntek a kommunikációs határok, mert amióta mobiltelefonokkal és notebook-okkal járunk, azóta bárhol, bármikor kapcsolatba kerülhetünk ismerőseinkkel. Rendkívül érdekes, hogy mennyire jellemző a gyakori sms-ekkel és hívásokkal történő önmegerősítés igénye a fiataloknál. Sokkal többet jelent számukra, ha két barátjukat felhívhatják egy fontos döntés előtt, mintha egy tudományos kötet garantálná a helyes döntést. Néha a kommunikációs potenciál éppen a formális hierarchiával szemben, a globális kontroll ellen nyújt eszközöket. Azok a fiatalok, akik a fizikai világ hajójának csak alsó fedélzetén kapnának helyet, (a származásuk, a bőrszínük, a nemük vagy bármi más miatt) nyilván nem tapsolnak ehhez. Ők nagyon sok virtuális közösség létrehozói a neten, de közösségeikben jóval erősebb a demokrácia igénye és a hierarchikus tekintélyelv elutasítása, mint a fizikai világ közösségeiben.

A cybertérben is körvonalazódnak a globális világ lokális ellenvilágai, természetesen nem regionálisan, hanem spontán szerveződő, elektronikus eszközökön kommunikáló közösségekről van szó, melynek tagjai élhetnek bár a való világ bármely részén, egy virtuális „helyen” (forum, Chat-room, szerepjáték stb.) alkotnak közösséget. Ezek a virtuális közösségek „szabadságharcot” folytatnak a centralizációra és általános kontrollra törekvő ellenőrzési rendszerek ellen, és azok árnyékában keresik az ellenállás és rejtőzködés alternatíváit.

A virtuális lokalitással rendelkező közösségek önállóságának megőrzéséért és az érdekérvényesítés lehetőségéért Bruce Sterling és Hakim Bey, a cyberpunk teoretikusai, közel hasonló megoldásokat javasolnak. Hakim Bey szerint a megoldás az általa T.A.Z.-nak nevezett, Temporary Autonóm Zónák létrehozásában rejlik. A T.A.Z., az Időszakos Autonóm Zóna olyan helye a virtuális közösségeknek, ahol rövidebb időintervallumokra megvalósulhatnak az alulról szerveződően létrejövő totális demokrácia szigetei. A virtuális közösségek tagjai ezeken a helyeken saját maguk alakítanak ki néhány szabályt, melyeket a közösség határoz meg, de a szabályok áthágása sem jár automatikusan a közösségből való kizárással. Ezeknek a helyeknek igen magas a tolerancia küszöbe. Ha a hely nyilvánosabb lesz a kelleténél, (a rendcsinálók, az ellenőrző erőszakszervezetek figyelmének fókuszába kerül), egyszerűen elnéptelenedik, és a közösség egy másik, időszakosan titkos, virtuális helyen újjászerveződik. Ez a folyamat adja a közösség dinamikáját. Ráadásul megerősíti a tagok közötti összetartozás érzését is.

A MAGYAR FIATALOKAT UGYANAZOK A KIHÍVÁSOK ÉRIK, MINT A FEJLETT VILÁG IFJÚSÁGÁT

Az ifjúsági korszakváltás problémájával foglalkozva Magyarországon azt látuk, hogy az ifjúsági korszakváltás a nyolcvanas években késleltetett volt. Ennek több oka volt. A rendszerváltásig nem történt meg az oktatás expanziója, a piac

hiányában nem alakult ki az a társadalmi környezet, amely a fogyasztásra helyezi a hangsúlyt, és nem jöttek létre ifjúságközpontú rádió- és tévécsatornák. Ennek ellenére megfigyelhető volt a fiatalok korai önállósodása és a kulturális értékváltás, de a lényeges fordulat mégsem következett be, megmaradt a fiatalok elit csoportjai és fiatalok többsége közötti mély szakadék az esélyektől az értékorientációig. Magyarországon a kilencvenes években azt láttuk, hogy a piaci rendszer és a demokratikus viszonyok kiépülésével az ifjúsági korszakváltás felgyorsult, amely egyszerre jelentett előnyöket és hátrányokat a fiatalok számára.

A kilencvenes évek közepére Magyarországon kiépült a piacgazdaság, amely azt is eredményezte, hogy a magyar fiatalokat ugyanazok a kihívások érik, mint a fejlett világ ifjúságát.

„Az 1989-ben megkezdődött kelet-európai átalakulási folyamat – Magyarországon legalábbis a kilencvenes évek közepére – befejeződött. Létrejöttek a gazdasági, a politikai és a jogi alapintézmények, s ezeknek további jelentős mértékű megváltozása nem várható. Ilyen alapintézmény a tulajdoni rendszer, amely lényegében Magyarországon többé-kevésbé kiépült. Létrejött a magántulajdon átfogó rendszere, ezen túlmenően pedig a nagy tulajdonokban kialakult a nyugati magántőke nagy rendszere, amely megváltoztathatatlanul jelen van. A magyar modell igazi magántulajdonosi modell, a magántulajdonosok világosan láthatók, csak nem Budapesten vannak, hanem Amszterdamban, Londonban, vagy San Franciscóban, és a legkönnyörtelenebb, leghatékonyabb módon, naponta meghatározzák tulajdonuk sorsát. A tulajdonosok felosztják az egymás közötti munkamegosztásban és stratégiai szövetségben a tőkét, a munkaerőt, a jövedelmeket. Ez azt is jelenti, hogy a tulajdonosi rendszer alapján lényegében a piacgazdaságnak az alapintézményei: a pénzügyi-szolgáltatási rendszer, a kereskedelem-szolgáltatási rendszer, az ipar és az agrárgazdaság nagy rendszerei döntő többségükben a mai formában fognak az elkövetkezendő évtizedekben élni... A Magyarországon jelenlévő multinacionális vállalkozások meghatározzák az ország sorsát.” (Lengyel 2000, 39-40).

Az iskolai ifjúsági korszak kihívásainak egyike a *globális versenyhelyzet*: „a világgazdaságba való bekapcsolódásunk óriási versenyt indított el, globális versenyhelyzetbe kerültünk, ami azt jelenti, hogy ma a munkaerőnek nem az országon belül kell a piacon versenyben maradnia, hanem versenyeznie kell a malajziai munkaerővel is. Ma a vásárosnaményi munkás többek között azért nem jut munkához, vagy azért nyomják le a bérét, mert Kínában 14 éves kislányok negyed anynyiért csinálják azt, amit ő. A napi verseny – hadd tegyem hozzá – természetesen Németországgal is folytatott verseny, ahol tízszeres bérért hajlandók csak ugyanazt a munkát elvégezni, és ahonnan menekül a tőke. Ez a versenyhelyzet megkövetelne, hogy belső mobilizáció jöjjön létre. Rugalmas munkaerőpiac, rugalmas státuszpiac, rugalmas és horizontális kapcsolati és hálórendszer...” (Lengyel 2000, 41)

Az iskolai ifjúsági korszak magyarországi kialakulása Angliához hasonlóan (Chisholm 1993, 63.) a „két ország modell” fennmaradása mellett megy végbe: „Ennek az átalakulási folyamatnak a végeredménye az, hogy Magyarországon igenis hallatlan emelkedés van lokálisan, egyes régiókban, városokban, városrészekben,

soha nem látott mértékű szabadság. A jólétek hálózata jön létre. Én azt gondolom egyébként, hogy ez nem egy szűk kisebbség. Nem értek egyet a politikusokkal, amikor azt állítják, hogy ez csupán néhány százezer ember jóléte, és tízmillió ember nyomorog. Nem, milliókról van szó, akik bejutottak Pannóniába. A három-három és félmillió Pannóniában átlagosan 5-8 százalék a munkanélküliség, az egy főre jutó GDP kétszerese a szegényebb Hunniának, ide vándorol évi 1-1,2 milliárd dollárnyi külföldi tőke. A létező Pannónia nem kíván Hunniával közösködni, ahol 14-17 százalék a munkanélküli, ahová 500-600 millió dollár vándorol csak évente, ahol létminimum alatt, vagy akörül él az ott lakók negyede.” (Lengyel 2000, 43-44).

GLOBALIZÁCIÓ ÉS A NÖVEKVŐ EGYENLŐTLENSÉGEK

A globalizáció következtében létrejön a feltételek és hatalmak „komplex rendszere”, amely messzemenően korlátozza a kormányok és államok cselekvési szabadságát, amennyiben határokat szab az önálló belpolitikának, transzformálja a politikai döntések előfeltételeit, radikálisan megváltoztatja a nemzeti politika intézményi és szervezeti feltételeit, megváltoznak az adminisztratív és politikai cselekvések törvényes keretei, mégpedig abban az értelemben, hogy alig lehetséges a nemzetállami politikára ható következményeket előre kiszámítani és ezekért felelősséget vállalni.

A globalizáció feltételei között a szabadság, a cselekvés és a tőke szabadsága, az az üvegház, amelyben a gazdagság gyorsabban nő, mint a történelemben bármikor ezelőtt. Ugyanakkor a világ szegényei, az újak és a régiek alig ismerik fel kétséges helyzetüket. A régi gazdagoknak szükségük volt a régi szegényekre ahhoz, hogy gazdagok legyenek és azok is maradjanak. Most már nincs többé szükségük rájuk... A keletkezett hierarchia két pólusán, a csúcson és a mélyben lehorgonyzott világok drámaian különböznek egymástól és egyre jobban elhatárolódnak. Ahogy a tér az első világ számára, a tehetősek és birtokosok számára elvesztette korlátozó erejét, és „reális” és „virtuális” útjain szabadon közlekednek, úgy zárul be a második világ – a szegények, a „strukturálisan feleslegesek” számára egyre gyorsabban. Az éremnek a két oldala a globalizáció és a lokalizáció. A globalizáció egyszerre a privilégiumok és jogfosztottságok, gazdaság és szegénység, lehetőségek és kilátástalanság, hatalom és alávetettség, szabadság és jogfosztottság újrafelosztása. Azt mondhatjuk, hogy a globalizáció világméretű új stratifikációs folyamat, amelyben egy új, világméretű, szociokulturális, önmagát reprodukáló hierarchia épül fel.

Kelet-Közép-Európában, többek között már a kilencvenes évek elején világossá válik, hogy a piacgazdaság kiépülése az ország globális világba való integrálódásával jár. A globalizálódás viszont a nyolcvanas évektől összekapcsolódik az egyenlőtlenségek növekedésével is. Ez a probléma az ifjúsági korszakváltással kapcsolatos angol és német ifjúságkutatók vitájában is felvetődik. (Lásd: munkanélküliségi és szabadidős forgatókönyv).

„Angliában a XIX. század vége óta jövedelemelosztási statisztikákat készítenek, s az azóta eltelt időszakot figyelembe véve a felsőbb és alsóbb társadalmi rétegek

közötti jövedelmi különbségek most a legnagyobbak. Az Egyesült Államokban a jövedelmek egyenlőtlenségei az 1980-as évek óta számottevő mértékben emelkedtek: 1977 és 1989 között a jövedelmekben bekövetkezett emelkedés 60%-a a lakosság legtehetősebb 1%-ának hozott hasznot, 1989 és 1995 között pedig a legalacsonyabb keresetekkel rendelkezők között a férfiak 80, a nők 70%-ának reáljövedelme stagnált vagy csökkent (Wendt, Robert 2002, 64).

„1992 óta a jövedelmi egyenlőtlenségek Magyarországon – amely nem tartozik a szegényebb kelet-európai országok közé – élesen emelkedtek. A lakosság legjobban fizetett tíz százaléka most a bruttó jövedelem 25%-ához jut hozzá, míg a legszegényebb tíz százalék csak 3,8%-kal rendelkezik. A növekvő munkanélküliség, a jövedelmi egyenlőtlenség, a hanyatló reálbér, a nyugdíj és a munkanélküli segély a létminimumon vagy az alatt élő emberek számának növekedését eredményezte.” (Wendt, Robert 2002, 65)

Ezt az állítást támasztják alá Ferge Zsuzsa vizsgálatai, aki a kilencvenes évek Magyarországon „az elszabaduló egyenlőtlenségekről” beszél (Ferge 2000). Az egyik legutóbbi tanulmányában pedig hangsúlyozza: „ami az egyáltalán mérhető jövedelmi egyenlőtlenségeket illeti, a két szélső tized közti szorzó 1987-ben kevesebb mint ötszörös volt, 2000-ben pedig közel tízszeres” (Ferge 2002, 21).

Azaz a globalizáció kísérő jelensége, hogy „míg a munkafeltételek és a társadalmi biztonság a globális verseny által felülről diktált kényszerítő tényezők hatására romlanak, addig a tőketulajdonosoknak egyre több lehetősége van a legjövedelmezőbb befektetések fellelésére. A privatizáció csökkenő szolgáltatási díjakhoz és foglalkoztatáshoz vezet, ugyanakkor a privatizált vállalatok vonzó befektetési lehetőségeket kínálnak a tőketulajdonosoknak. Ily módon egy etnikai alapon megosztott társadalmi hierarchia van kiépülőben a globalizáció logikájával összhangban.” (Wendt, Robert 2002, 65)

Globalizáció és területi egyenlőtlenségek növekedése

Az elszabaduló egyenlőtlenségek regionális összefüggésben is megragadhatók: „Mára a területi és települési egyenlőtlenségi rendszerben a két vagy egy évtizeddel korábbi időszaknak többszörösére ugrottak az egyenlőtlenségek, különösen pozitív pólus (a főváros és a nyugat országrész), a dinamika és az (új) gazdagság polarizációja tűnik szembe” (Matolcsy 2000, 21) Matolcsyék munkaközössége kiemeli: „A fővárossal együtt vizsgálva a megyék közötti – egy lakosra jutó GDP-vel mért – gazdasági fejlettség különbségeit megállapítható, hogy a súlyozott relatív szórás növekedett (az 1975-ös 26, 4 %-os 1997-ben 43,8 %-ra), a legfejlettebb és legelmaradottabb térség közötti olló nyílt (1975-ben a főváros és Szabolcs-Szatmár közötti fejlettségi rés több mint kétszeres volt, míg 1997-ben a Budapest-Nógrád arány az egy lakosra jutó GDP-ben már több mint három és félszeres). Csak a vidéket vizsgálva ellenben zárul a fejlettségi olló, csökken a szórás (22,2 %-ról 19,4-re, s a szélső értékek Komárom és Szabolcs, illetve Fejér és Nógrád között

lényegében azonosak, azaz a vidék fejlettségét tekintve ma összességében homogénebb, mint két évtizeddel ezelőtt, itt jellemző folyamat a „lefelé nivellálódás”. „A nagy elmozdulás azonban tulajdonképpen nem a fejlettségi különbségek mértékében, ha nem a fejlettség térszerkezetében van. Budapest kiugró dinamikája uralja az átalakulási folyamat markáns megosztó dimenzióját, az erős gazdasági tartalmú települési rangsort is. A hangsúly a települési tagozódás gazdasági tartalmán van, amely települési lejtőt a korábbi évtizedekben alapvetően formáló infrastrukturális, ellátottsági tagoltság mellé lépett. A településrendszer csúcsán álló főváros mellett a nagyobb vidéki városokban nőtt leginkább a vállalkozási aktivitás, a munkanélküliség a városokban mindvégig 10 százalék alatt maradt, a jövedelmek reálértéke is kevésbé csökkent” (Matolcsy 2000, 17).

A TÁRSADALOM ALATTI OSZTÁLLYÁ VÁLÓ IFJÚSÁGI CSOPORTOK

Mint korábban kifejtettük az Ifjúság 2000 vizsgálatból az tűnik ki, hogy az általános iskola szintjén megrekedt 15-29 éves magyar fiatalok közel tíz százaléka, valamint azok, akik már az általános iskolából lemorzsolódtak, a magyar ifjúság alsó, reménytelenül leszakadt rétegét képezik. Ezen fiatalok körében a származási hátrányok a területi hátrányokkal halmozódnak, illetve regionálisan is ezek a hátrányok egyre inkább koncentrálnak. Minden második fiatalnak – aki nem fejezte be az általános iskolát – édesapja sem fejezte be alapfokú tanulmányait. Azaz a társadalom alatti osztályá válás adott iskolázottsági hátrány reprodukciójának eredménye. A magyar fiatalok iskoláztatási esélyeinek eltérései, az egyes iskolázottsági szintekhez kapcsolódó eltérő munkaerőpiaci esélyek mögött felfedezhetjük a fiatalok iskolai ifjúsági korszakba való átmenetének két forгатókönyvét a munkanélküliségi és a szabadidős szcenáriót. A munkanélküliségi forгатókönyv azzal jár, hogy potenciálisan már nagyon korán kialakul azon fiatalok csoportja, akik nagyon kis eséllyel integrálódhatnak a társadalomba, létrejön a társadalom alatti osztály reprodukciója.

A társadalom alatti osztályá válás és a regionális különbségek – a társadalom kettészakadása

Az Ifjúság 2000 adataiból is kitűnt, hogy a kilencvenes években az ország kettészakadása folytatódott, és növekedett a prosperáló és válságövezetek közötti különbség. A foglalkoztatottsági ráta alapján a nyugat-dunántúli, közép-magyarországi, illetve a közép-dunántúli régiókban az átlagnál magasabb, a dél-alföldi, dél-dunántúli, észak-magyarországi, valamint észak-alföldi régiókban az átlagnál alacsonyabb; különösen nagy a távolság az utóbbi két régió és az első régiók között. A munkanélküliségi ráta alapján hasonló trend rajzolódik ki, legnagyobb a mun-

kanélküliség az észak-magyarországi és észak-alföldi régiókban, legalacsonyabb a nyugati és közép-dunántúli régiókban. Budapesten az országos átlagnak mintegy fele a szakmunkásképzőt végzettek, illetve azoknál alacsonyabb iskolai szinten található fiatalok aránya, az egyetemet végzettek aránya pedig mintegy kétszerese az országos átlagnak. Azaz Budapest élesen elkülönül a többi régiótól, az új ifjúsági korszaknak az iskolai ifjúsági korszaknak, kihívásai a budapesti fiatalokat érték el a kilencvenes években, azaz itt vált egyértelművé a fiatalok iskolában eltöltött idejének növekedése. Ezzel szemben a kevésbé fejlett régiókban, mint például Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön a felsőoktatásban részvevő fiatalok fejlett régiókhoz hasonló aránya, az alacsony iskolai végzettségűeknek nyolc általánost és szakmunkásképzőt végzetteknek, illetve szakmunkásképzőbe járóknak magas arányával párosul. A 32 ezer általános iskolát be nem fejező fiatal regionális megoszlása egyértelműen kimutatta, hogy az észak-magyarországi régió van a legveszélyeztetettebb helyzetben: 23 százalékuk az Észak-Alföldről, 25 százalékuk Észak-Magyarországról kerül ki – összehasonlításul: Budapesten 1,8 százalék ez az arány!

Szembevetendő az is, hogy a fiatalok iskolázottságában megmutatkozó regionális és települési különbségek 2000-ről 2004-re tovább növekedtek.

A munkaerőpiacon még inkább érvényesülnek az oktatási rendszerben megjelenő szelekciós folyamatok, az iskolázatlanok egyre inkább kizáródnak a munkaerőpiacról, ami veszélyes a társadalomra, mert növelik a tartósan munkanélküliek táborát, illetve mert a fekete és szürke gazdaság révén tudják csak létfenntartásukat biztosítani. Az iskolázottsági szint általános emelkedése ellenére tehát megmaradtak a területi és etnikai egyenlőtlenségek, amelyek tovább súlyosbodtak.

Etnikai egyenlőtlenségek – roma fiatalok³

Az oktatási expanzió a származási, területi és etnikai egyenlőtlenségek megmaradása mellett következik be. Az ifjúság 2004 vizsgálat alapján igen markánsan kifejezésre jut a roma és nem roma fiatalok közötti különbség.

A roma vizsgálatokból mind az iskolázottsági, mind a munkaerőpiaci pozíció szerint markánsan kirajzolódik a roma fiatalok hátrányos helyzete: „A 15-19 éves korcsoportban 1993 végén a foglalkoztatottak aránya a nem romáknál 15,1 százalék volt, a romáknál 15,6 százalék, a munkanélküliek aránya a nem romáknál 7,2 százalék, a romáknál 11,4 százalék, az inaktívaké a nem romáknál 77,7%, romáknál 73,0 százalék. Ezek az arányok látszólag közel állnak egymáshoz. A látszat azonban csal. A majdnem 78 százalék inaktív nem roma személynek döntő többsége (a korcsoport 70,1 százaléka) tanuló volt. A ténylegesen inaktív személyek aránya 7,6 százalék. A roma fiataloknak viszont csak 24,9 százaléka volt tanuló. A nem roma

³ A romákkal kapcsolatban három országos vizsgálat volt 1971-ben, 1993-ban és 2003-ban. Az 1971 évi vizsgálatot Kemény István, az 1993 évi vizsgálatot Kemény István, Havas Gábor és Kertesi Gábor, a 2003 évi vizsgálatot Kemény István és Janky Béla vezette. A román nemzetközi magyar, román, bolgár összehasonlító vizsgálatokat Szelényi Iván és Ladányi János vezette. A roma fiatalok és az oktatási rendszer összefüggéseivel a Felsőoktatási Kutatóintézetben Liskó Ilona, Havas Gábor és Kemény István foglalkozott.

tanulók 5,2 százaléka főiskolára vagy egyetemre járt, 55,5 százaléka szakközépiskolába vagy gimnáziumba és csak 6,2 százalékuk általános iskolába. A 15-19 éves roma tanulók 45,4 százaléka általános iskolába járt, 10 százaléka szakiskolába, 30,8 százaléka szakmunkásképzőbe, 13,5 százaléka szakközépiskolába vagy gimnáziumba és 0,2 százalékuk folytatott felsőfokú tanulmányokat” (Kemény 2000, 70. o.).

Kemény István vezetésével végzett vizsgálatokból azt is látjuk, hogy a prosperáló és válságrégiók „lefedhetők” a romák arányával: „A cigányok az egész ország területén szétszóródva élnek, de eloszlásuk nem egyenletes. Az egyes régiókból való elvándorlás és a más régiókba való bevándorlás iránya és mértéke. Igen nagy elvándorlás ment végbe a keleti régiókból, leginkább az északi régió irányába, szoros összefüggésben az erőltetett (és elhibázott) iparosítással. Abszolút számokban valamivel kisebb, de arányaiban hasonló mértékű az elvándorlás az alföldi régiókból, részben az északi, részben a dél-nyugati régió és valamilyen mértékben a budapesti iparvidék irányába. Ez utóbbiban az elvándorlás és a bevándorlás kiegyenlítette egymást. Csaknem háromszorosára (ötezerről tizennégyezerre) nőtt a cigányok száma a két nyugati megyében.” (Kemény-Havas 1996, 352-353). A régiókra rávetítve az iskolázottsági szintet azt látjuk, hogy a prosperáló, magas foglalkoztatási és alacsony munkanélküliségi rátával rendelkező régiókban alacsonyabb kevésbé iskolázott, a stagnáló, alacsony foglalkoztatási és magas munkanélküliségi rátával rendelkező régiókban viszont magas az alacsony iskolázottsággal rendelkezők, illetve az iskolából lemorzsolódók aránya. Különösen magas az általános iskolából, és szakmunkásképzőből lemorzsolódók aránya az Észak-magyarországi régióban, ahol mint láttuk, mint láttuk a kilencvenes évekre a romák legnagyobb arányban koncentráltak. Azaz az Ifjúság 2000 adatai tehát azt mutatják, hogy a jelenlegi középfokú oktatási rendszer a stagnáló és válságövezetekben erőteljesebben szelektál mint a prosperáló térségekben, azaz az észak-magyarországi és észak-alföldi régiókban sokkal inkább elitközpontú mint a prosperáló közép-magyarországi és közép-dunántúli régiókban. Lokális vizsgálataink azt mutatják, hogy azokon településen, ahol roma fiatalok nagyobb arányban élnek sokkal erőteljesebb az iskolai szelekció, mint azokon a településeken ahol a roma fiatalok aránya alacsony.

SZÁMÍTÓGÉP, INTERNETHASZNÁLAT KÜLÖNBSÉGEI

Ha a fiatalok számítógéppel rendelkezését, Internet-hozzáférését és Internethasználatát vizsgáljuk az Ifjúság 2000 adatai körében, akkor azt találjuk, hogy a 15-29 éves fiatalok 28,7%-nak volt azt otthonában számítógép, 7,6%-ának van Internet-hozzáférése otthon, 39,4%-a internetezik valamilyen formában. A megkérdezettek között 31% azok aránya, akik saját maguk, és 18,7% azoké, akiknek családja rendelkezik mobiltelefonnal a felvétel időpontjában, 2000-ben.

A szocio-demográfiai (iskolázottság, nem, kor és lakóhely) adatokat együtt vizsgálva azt találjuk, hogy a legnagyobb az internetezők aránya a 22 évnél fiatalabb, iskolázottabb (legalább középiskolába járó, illetve középiskolai végzett-

séggel rendelkező) városiak körében – 70,7%, ezt közelítik a 22 évnél fiatalabb városi nők – 65,3%. A „fiatalabb” városiakat követik a „fiatalabb” falusi férfiak (62,9%), illetve nők (62,5%). Csak ezután következnek mintegy húsz százalékkal leszakadva az idősebb, magasabban iskolázott városi férfiak és nők, közöttük az internetezők aránya 56,3%, illetve 50,2%. A következő csoport szintén mintegy húsz százalékkal leszakadva a 22 évnél idősebb, magasabb iskolázottsággal rendelkező falusi férfiak és nők csoportja, közöttük az internetezők aránya 37,1%, illetve 34,2%. Közel hasonló arányban, és kevésbé interneteznek az alacsony iskolázottsággal rendelkező falusi és városi férfiak 21,9%, illetve 21,1%. Legkevesébé pedig az alacsony iskolázottsággal rendelkező városi, illetve falusi nők interneteznek – 5,9%, illetve 4,7%.

A kommunikációs státusz igen fontos eszköze a mobiltelefon. Több dimenziós statisztikai modellünkben azt látjuk, hogy a mobiltelefonnal rendelkezést leginkább az életkor befolyásolja a korábbiakéhoz (Internet- hozzáférés, Internethasználat stb.) képest, megmarad a szülők iskolázottságnak jelentős befolyásoló szerepe, kimutatható ugyan, de látványosan csökken az iskolai szint hatása. Ez azt jelenti, hogy a 15-17 évesek közül csaknem minden harmadik, a 27-29 évesek közül viszont alig minden tizedik rendelkezik saját mobiltelefonnal. A szülők iskolai végzettsége alapján pedig azt találjuk, hogy abban az esetben, ha legalább az egyik szülő diplomával rendelkezik, akkor a családoknak több mint kétharmadában van a családnak, illetve a fiatalnak saját magának mobiltelefonja, ha a szülők egyike legalább szakmunkásképzővel rendelkezik, akkor a családok közel felében, ha pedig a szülők legmagasabb iskolai végzettsége nyolc általános, akkor egyharmad az előbbi arány. A felsőoktatási intézményekbe járók, illetve diplomával rendelkezők családjának négyötödében, a középiskolai és szakmunkásképző szinteken csaknem egyharmad-egyharmad arányban van a családban mobiltelefon. A fiatalok saját mobiltelefonnal való ellátottsága esetében az iskolai szint szerinti különbségek csökkennek, illetve az iskolai hierarchia „megbomlik”: például a középiskolások közül többen – 23,4%, a felsőfokú szinten levőknek viszont csak 18,8%-a rendelkezett mobiltelefonnal 2000-ben.

SZABADIDŐ TEVÉKENYSÉG ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK

A szabadidő szcenárió a társadalom középosztályosodásával jár együtt: kialakul a fiatalok fogyasztói státusza, egyre inkább növekszik a fiataloknak fogyasztói és szórakoztatói eszközökkel való ellátottsága és kommunikációs státusza, és egyre korábban válnak a piac szereplőivé.

Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai is azt mutatják, hogy az iskolai szint növekedésével a fiatalok fogyasztó javakkal való ellátottsága is nő, azt látjuk, hogy a jelenleg tanuló fiatalok egyre szélesebb rétege rendelkezik mobiltelefonnal, számítógéppel, internet hozzáféréssel. A középosztályosodó fiatalok egyre fontosabbá válik a szabadidő, amelyet a szabadidő ipar kiépülése kísér.

Az egyik legnagyobb szabadidő magyarországi rendezvényén a Szigeten Fesztiválon a leszakadó fiatalok csoportja nem jelenik meg.

A Sziget Fesztivál vizsgálatok és az Ifjúság 2000 és az Ifjúság 2004 adatait összehasonlítva kitűnik, hogy a Szigeten a magyar 15-29 éves fiatalokhoz képest a szakmunkásképzőbe járók alul, a gimnáziumtól a főiskolai szinten át az egyetemig pedig felül reprezentáltak.

NÖVEKVŐ BIZONYTALANSÁG ÉS SEBEZHETŐSÉG

A sebezhetőségen – német ifjúságkutatók nyomán azt értjük „*hogy súlyosan korlátozott lehetőség a biztos munkára, társadalmi gazdasági előmenetelre, illetve a személyes elégedettség vonatkozásában*” (Andy Furlong – Barbara Stalder – Anthony Azzopardy 2003).

Dubet szerint ma az egyén különféle lehetséges utakkal szembesül: az integrációs út során egy csoport tagja lesz; a stratégiai út során versenyre kel másokkal; a szubjektivista út pedig elérhetővé teszi az én eltávolítását a kultúrán keresztül. Ezek egyszerre nem adoptálhatók, és az egyénnek saját társadalmi tapasztalatai fényében kell őket kezelnie. Ez az egész társadalmi szerkezetet aláássa, de különösen a fiatalokat érinti (Franciaországi Jelentés, 1999). Annak eredménye képpen, hogy a normatív keret széttöredezik, a társadalmi intézmények – mint a család, az egyház, az iskolák és a szakszervezetek – átalakulnak vagy gyengülnek, illetve eltűnnek a kollektív rítusok, amelyek régebben kijelölték a fiatalok útját a társadalomba, ma minden ember magára maradt, mindenki magának kaparja ki a gesztenyét.” (Andy Furlong – Barbara Stalder – Anthony Azzopardy 2003 58.o.).

A fiatalok egy egyre és egyre bizonytalanabb világban élnek, és nagy a veszélye annak, hogy rosszul döntenek, rossz utat választanak és hogy a sokféle lecsúszási lehetőség közül valamelyik eléri őket. Bizonyos értelemben a mai fiatalok a legjobb helyzetben levő generáció, hiszen a háború, betegségek, éhezés vagy más elsődleges okok által okozott halál vagy szenvedés eshetősége nagyon alacsony. A veszélyeztettség és a bizonytalanság forrása inkább egzisztenciális vagy pszichológiai.

A fiatalokat érintő kihívások és a növekvő kockázatok, a fokozódó verseny és a korai önállósodás jelentősen megnöveli a fiatalok veszélyeztetettségét (alkohol, dohányzás, drogfogyasztás stb.).

A magyar 15-29 éves fiatalokra is érvényes azonban, hogy „a kockázat valójában már nem csak a kevésbé képzettek körében jelenik meg, hanem a kulturálisan privilegiált csoportoknál is megtalálható, habár ők más cselekvési stratégiákat dolgoznak ki.” Ezt jól mutatták azok a – drog kipróbálása az életesemények alapján képzett – klasztercsoportok, amelyekben a drog kipróbálása az egytizedtől akár a csoport tagjainak felére is kiterjedt. Az egyik domináns csoportot ezekben a klaszterekben a főiskolás és egyetemi hallgató nők képezték, akiknek biográfiájára a normál élet-rajztól való eltérés volt a jellemző: a korai kiszakadás a szülői házból, a késői élettár-

si kapcsolat, az egyetem melletti munkavállalás és huszonéves kor második felében egyre markánsabban kirajzolódó magányosság. Megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatás expanziójával és a fiatalok továbbtanulási esélyeinek növekedésével egy időben növekszik a fiatalok, ezen belül a nők sebezhetősége.

Az Ifjúság 2000 alapján azt láttuk, hogy a magyar 15-29 éves fiatalok közül kiválasztottuk azokat a klasztercsoportokat, amelyeknél a drog kipróbálása meghaladta az átlagot: a 6,7%-ot. A drog kipróbálása ezekben az életesemények alapján képzett klasztercsoportokban az egytizedtől akár a csoport tagjainak felére is kiterjedt. Az egyik domináns csoportot ezekben a klaszterekben a főiskolás és egyetemi hallgató nők képezték, akiknek biográfiájára a normál életrajttól való eltérés volt a jellemző: a korai kiszakadás a szülői házból, a késői élettársi kapcsolat, az egyetem melletti munkavállalás és huszonéves kor második felében egyre markánsabban kirajzolódó magányosság. Azaz a felsőoktatás expanziója és a fiatalok továbbtanulási esélyeinek növekedésével egy időben növekszik a fiatalok, ezen belül a nők sebezhetősége.

IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF (1996) A magyar társadalom: a múlt öröksége, a rendszerváltás problémái és lehetséges jövőbeli fejlődés 2005-ig. In.: Andorka Rudolf: *Merre tart a magyar társadalom?* Lakitelek, Antológia Kiadó 15-55
- ANDY FURLONG–BARBARA STALDER–ANTHONY AZZOPARDI (2000) *Sebezhető Ifjúság* Szeged, Belvedere Kiadó
- BECK, ULRICH (1999) Túl renden és osztályon? In.: *A társadalmi rétegződés komponensei.* szerk.: Angelusz Róbert, Új Mandátum Könyvkiadó Bp. 418-468
- BECK, ULRICH (2003) *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba.* Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság-Századvég Kiadó, 203. o.
- BECK, ULRICH (2005) *Mi a globalizáció?* Szeged, Belvedere Meridionale
- BECK, ULRICH (1999) Túl renden és osztályon? In.: *A társadalmi rétegződés komponensei.* [szerk.: Angelusz Róbert], Budapest, Új Mandátum Kiadó, 418-468
- BUKODI ERZSÉBET (1998) *Nőttek-e az iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek?* Századvég, 2. 159-166
- CHISHOLM, L. (1997) *Initial Transitions between education, training and employment in learning society.* International Bulletin of Youth Research, 15, 6-16
- CHISHOLM, LYNNE (1993) Élesebb lencse vagy újkamera? In.: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság.* Szerkesztette: Gábor Kálmán, Szeged, Szociológiai Műhely
- CLARK J. – JEFFERSON T. (2000) A munkásosztály ifjúsági kultúrái. In.: Gábor Kálmán (2000) *A középosztály szigete.* Belvedere Kiadó, 115-136
- DAHRENDORF, RALF (1990) *Reflections on the Revolution in Europe.* New York, Random House
- DU BOIS – REYMOND, M. (1998) *I don't want to commit myself yet: young people's life concepts.* Journal of Youth Studies, 1(1), 63-79
- DU BOIS – REYMOND, M., van ROOIJEN, e. – GUIT, H. (1991) Life perspectives of adolescents: a study from The Netherlands (A fiatalok élet-perspektívái, tanulmány Hollandiából), In: W. Heinz [szerk.] *Life Course and Social Change: Comparative Studies in Labour Market and Social Policy*, Volume II (Életút és társadalmi változás: összehasonlító tanulmányok a munkaerőpiac és a szociálpolitika témaköréből, II. kötet) (Weinheim, Deutscher Studien Verlag
- FERGE ZSUZSA (2000) *Elszabaduló egyenlőtlenségek.* Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület
- FERGE ZSUZSA (2002) Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az új kapitalizmusban. *Szociológiai Szemle* 4., 9-33
- FUCHS, WERNER (1981) *Einführung. Jugend '81 Lebenswürfe Alltagskulturen Zukunftsbilder.* (Alapvető tanulmányok: Arthur Fischer, Ruth Ch. Fisher, Werner Fuchs, Jürgen Zinnecker. Szerkesztette: Jürgen Zinnecker). Hamburg, Jugenderwerk Deutsche Schell, 2. köt.
- GÁBOR KÁLMÁN (1992) (szerk. és tanulmányok) *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság.* A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái. Szeged, 224
- GÁBOR KÁLMÁN (1996) Ifjúságkutatási tézisek. *Educatio Füzetek*, Vol. 2. 5-13

- GÁBOR KÁLMÁN (1996) Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. *Educatio Füzetek*, Vol. 2. 13-34
- GÁBOR KÁLMÁN (1996) Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. *Educatio Füzetek*, Vol. 2. 13-34
- GÁBOR KÁLMÁN (2000) *A középosztály szigete*. Szeged, Belvedere Kiadó
- GÁBOR KÁLMÁN (2002) *A Győr-Moson-Sopron megyei 15-29 éves fiatalok*. Belvedere Kiadó
- GÁBOR KÁLMÁN (2002) A magyar fiatalok és az iskolai korszak. Túl renden és osztályon. In.: *Ifjúság 2000. tanulmányok I.* (szerkesztette: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató intézet
- GÁBOR KÁLMÁN (2004) Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In.: *Ifjúsági korszakváltás*. Ifjúság az új évezredben. (szerkesztette: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba. Szeged, Belvedere Kiadó
- GÁBOR KÁLMÁN – BALOG IVÁN (1995) *The Impact of Consumer Culture on Eastern and Central European Youth*. *Educatio*, Vol. 2. 311-327
- GAZSÓ FERENC – LAKI LÁSZLÓ (2004) *Fiatalok az új kapitalizmusban*. (Young people in the new capitalism) Budapest, Napvilág Kiadó
- GAZSÓ FERENC (2000) A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In.: *Egyéni esélyek, iskolai esélyek, társadalmi esélyek*. Budapest, Napvilág Kiadó
- GAZSÓ FERENC (2001) A társadalmi szerkezetváltozás trendjei. In.: *A globalizáció kihívásai és Magyarország*. [szerk.: Földes György–Inotai András], Budapest, Napvilág Kiadó 137-157
- GIDDENS, A. (1992) *Modernity and Self-identity* (Modernitás és identitás) Cambridge, Polity Press)
- GLATZ FERENC – KEMÉNY ISTVÁN (szerk.) (2004) *Cigányok Magyarországon*. Budapest, Társadalomkutató Központ
- GROOTINGS, P. (Ed.) (1983) *Youth and Work in Europe*. Vol. I: National Reports. Vol. II: Comparative Research and Policy Problems. Vol. III: Bibliography, European Coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences, Vienna.
- GYÖRGY PÉTER (1997) *Az ó-új világ*. Budapest, Magvető Könyvkiadó,
- GYÖRGY PÉTER (2004) Virtuális távolság, In.: *Mobilközösség – mobilmegismerés*, szerk.: Nyíri Kristóf, T. Mobile2004. Hankiss Elemér (1999) Proletár reneszánsz. In.: *Proletár reneszánsz*. Bp., Helikon Kiadó 34. o.
- HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN – LISKÓ ILONA (2002) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN (1995) A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3. sz. 3-21. o.
- HAVAS GÁBOR – LISKÓ ILONA (2006) *Óvodától a szakmáig*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet
- HORVÁTH ÁGOTA – LANDAU EDIT – SZALAI JÚLIA (szerk.) (2000) *Cigánynak születni*. Bp. Új Mandátum Könyvkiadó
- HURRELMANN, K. et al. (1985) *Lebensphase Jugend*. Weinheim/München, Juventa.

- INGLEHART R. (1990) *Culture Shift in Advanced Industrial Societies*. Princeton University press. Princeton
- INGLEHART, R. (1997) *Modernisation and Postmodernisation*. Cultural, Political and economic change in 43 societies. Princeton University press. Princeton
- Jelentés a magyar közoktatásról 1995 [szerk.: Halász Gábor–Lannert Judit], Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 418
- KEMÉNY ISTVÁN – HAVAS GÁBOR (1996) Cigánynak lenni. In.: *Társadalmi riport 1996* (szerkesztette: Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György. Budapest, TÁRKI – Századvég, 352-381
- KEMÉNY ISTVÁN (1996) *A romák és az iskola*. Educatio, 1996 2., 71-83
- KEMÉNY ISTVÁN (1997) A magyarországi roma (cigány) népességről. *Magyar Tudomány*, 1997. 6.szám, 644-656. o.
- KEMÉNY ISTVÁN (1997) Bevezető. *Magyar Tudomány*, 1997. 6.szám, 641-644
- KEMÉNY ISTVÁN (2000) Roma (cigány) fiatalok a munkaerőpiacon. In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Szabadság mint esély? [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 68-73
- KEMÉNY ISTVÁN – JANKY BÉLA – LENGYEL GABRIELLA (2004) *A magyarországi cigányság 1971 – 2003*. Budapest, Gondolat Kiadó, MTA Etnikai – Nemzeti – Kisebbségkutató Intézet
- KEMÉNY ISTVÁN – HAVAS GÁBOR (1996) Cigánynak lenni. In.: *Társadalmi riport 1996* [szerk. Andorka Rudolf–Kolosi Tamás–Vukovich György]. Budapest, TÁRKI-Századvég
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (1996) Cigány tanulók az általános iskolában. *Educatio Füzetek* 7-101
- KERTESI GÁBOR (1995) *Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után*. *Esély*, 4. szám, 19-64
- KERTESI GÁBOR (1995) Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf. 1. sz. 33-66
- KERTESI GÁBOR (2005) *A társadalom peremén*. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Budapest, Osiris Kiadó
- KOLOSI TAMÁS (2000) *A terhes babapiskóta*. A rendszerváltás társadalomszerkezete. Budapest, Osiris
- KOZMA TAMÁS (1995) Ifjúság és oktatás. *Educatio* 2., 203-222
- KOZMA TAMÁS (1996) Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, 2., 248-259
- KRÉMER BALÁZS (1995) Cigányutak a vállalkozások kalandos világában. *Esély*, 1. szám, 46-62
- LADÁNYI JÁNOS – SZELENYI IVÁN (2004) *A kirekesztettség változó formái*. Bp. Napvilág Kiadó
- LADÁNYI JÁNOS (1991) Leszakadók – a gazdasági és társadalmi szerkezetváltás alternatívái. *Replika* 4.
- LADÁNYI JÁNOS (2005) *Szociális és etnikai konfliktusok*. Tanulmányok a piacgazdaság átmeneti időszakából. Budapest, Új Mandátum Kiadó

- LAKATOS JUDIT: Ifjúsági munkanélküliség. In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 58-63
- LANNERT JUDIT (1996) Változások a hazai iskolaszervezetben. *Educatio*, 2., 215-230
- LANNERT JUDIT (1998) Az oktatás a kilencvenes években – a számok tükrében. *Századvég*, 1., 138-149
- LANNERT JUDIT: Az ifjúsági munkanélküliség és az arra adott válaszok az oktatás területén (Nyugat-Európa és Magyarország). In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 98-100
- LENGYEL LÁSZLÓ (2000) Társadalmi átalakulás és ifjúság. In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 39-47
- LISKÓ ILONA (1996) A szerkezetváltás első hulláma. *Educatio*, 2. 260-283
- LISKÓ ILONA (1998) Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Századvég*, 1. 150-156
- LISKÓ ILONA (2000) Az iskolarendszer átalakulási tendenciái. In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 113-123
- LISKÓ ILONA (2005) *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. (Gipsy students in the secondary schools)* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás közben
- LUKÁCS PÉTER (1996) Iskolarendszerek a fejlett tőkés országokban. *Educatio*, 2., 203-214
- MACHACEK, L (1997) *Individualisation Theory in Youth sociology. An Overview.* Sociologia . 29 (3) 249-253
- MATOLCSY GYÖRGY és társai (2000) *A tudástársadalom kiépítésének forrásai Magyarországon.* Budapest, 2000 Oktatási Minisztérium
- MEAD, MARGARET (1978) *Culture and Commitment. The New Relationships between the Generations in the 1970s.* New York, 1978.
- MITTEREAUER, MICHAEL (1986) *Sozialgeschichte der Jugend.* (Neue - Historische Bibliothek. Hg. H. – U. Wehler) Schurkamp: Frankfurt/M
- NAGEL, U. – WALLACE C. (1997) Structure and Agency – participation and identification in risk societies. In.: Furlong, A. et al (eds.) *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context.*
- NEMESKÉRI ISTVÁN (2002) Módszertani keretek. In.: *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* (szerk.: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László) Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- RÓBERT PÉTER (1998) Hipotézisek az oktatás és társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, 1., 156-164
- RÓBERT PÉTER (1998) Hipotézisek az oktatás és társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, 1., 156-164
- SCHELSKY, H. (1957) *Die skeptische Generation.* Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf–Köln, Diederichs.
- SZEGŐ SZILVIA (2000) Ifjúság és a munka világa. In.: *Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély?* [szerk.: Gábor Kálmán], Szeged, Belvedere Kiadó, 54-58

- THE GÁBOR KÁLMÁN – SZEMERSZKI MARIANNA (2006) *Sziget Fesztivál 2005. Az új fiatal középosztály és az élettervezés*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet
- WALLACE C. (1997) *How Old is Young and How Young is Old... ?* HS working paper, Wien
- WALLACE C. – KOVATCHEVA (1998) *Youth in Society*. Modernization and Post-modernization in East and West Europe. Macmillans. London.
- WALLACE, CLAIRE – JONES, GILL (1992) *Youth, Family and citizenship*. Buckingham-Philadelphia, Open university Press
- WALLACE, CLAIRE (1998) *Ifjúság, munka és oktatás a posztkommunista Európában: út az individualizáció felé?* *Korunk*, 6., 5-12
- WENDT, ROBERT (2002) *Globalizáció. Neoliberális feladatok, radikális válaszok*. Budapest, Perfekt Kiadó
- YOUNG, JEFFREY R., Textuality in cyberspace: MUDs and written experience, In: *Replika*, 1995/15-16 (lemez melléklet).
- ZINNECKER, JÜRGEN (1991) Untersuchungen zum Wandel von Jugend in Europa-Das Beispiel westdeutscher und ungarischer Jugend, In: Melzer, W. – Heitmeyer, W. – Liege, L. – Zinnecker, J. (Hrsg.) *Osteuropäische Jugend im Wandel*, Weinheim/München, Juventa Verlag, 121-137
- ZINNECKER, JÜRGEN (1993a) A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához). In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Szerkesztette: Gábor Kálmán, Szeged, Szociológiai Műhely
- ZINNECKER, JÜRGEN (1993) Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Németországi Szövetségi Köztársaságban. In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Szerkesztette: Gábor Kálmán, Szeged, Szociológiai Műhely

Papp Z. Attila

KÁRPÁT-MEDENCEI MAGYAR FELSŐOKTATÁSI ÉS KUTATÁSI TÉRSÉG LEHETŐSÉGE

1. BEVEZETŐ. A KISEBBSÉGI FELSŐOKTATÁSI ÉS KUTATÁSI RENDSZER HATÁRAI.

A kelet-közép-európai egykori pártirányításos egypártrendszerek felbomlásával a környező országok mindegyikében a magyar kisebbség vezetői számára az oktatás, pontosabban az anyanyelven történő oktatás kiemelt jelentőségűnek mutatkozott. Ennek okai könnyen beláthatók, hiszen a 70-es 80-as években – eltérő hangsúlyokkal ugyan – a térség országainak oktatáspolitikájában a nemzetiségi oktatás különböző szintjeinek valamilyen mértékű korlátozása állandóan napirenden volt. Nem véletlen, hogy ezért a térségben az oktatáspolitikát, avagy a felsőoktatás reformálásának szándéka mondhatni nemhogy csak kísérvjelensége, hanem része is a rendszerváltásnak.¹

A felsőoktatás átalakítására vonatkozó elképzelésekben a hatalmi elitiek összecsapásait lehetett nyomon követni, és ez még inkább érvényes a magyar nyelvű felsőoktatás-fejlesztésekre. E fejlesztésekben mondhatni két szinten zajlottak a szimbolikus és szakmai „összecsapások”: egyrészt többségi-kisebbségi relációban, amelyben a kisebbségi felsőoktatás úgy jelent meg, mint a többség által ellenzett avagy kordában tartott intézményalapítási és –bővítési szándékegyüttes; másrészt pedig magyar „belügyként”, amelynek tétje az volt, hogy a kisebbségi elit mely szegmense jogosult anyanyelvi felsőoktatási fejlesztéseket végrehajtani, illetve kik azok, akik e fejlesztésekhez otthoni és magyarországi támogatásokat tudnak szerezni. E harcok eredményeképpen (és tegyük hozzá: a felsőoktatás eltömegesedése, mondhatni globális trendjének köszönhetően) az elmúlt kb. 10 évben intenzív intézményalapítási folyamat zajlott le, aminek következtében ma már mindegyik nagyobb régióban működnek önálló új magyar nyelvű felsőoktatási intézmények és/vagy állami magyar nyelvű felsőoktatási képzések.²

¹ Kozma Tamás: Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Felsőoktatás Kutató Intézet, Budapest, 2005.

² A határon túli magyar nyelvű oktatás 1989 utáni alakulásának fontosabb jellemzőit röviden lásd: Papp Z. Attila: A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László: *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest 2008. 384-390.

Az „egyetemépítési” gyakorlatot részben megelőzve, ám részben ezzel párhuzamosan aktív kutatói háttérintézményépítés is zajlott. Ezek az intézmények jogilag gyakran önálló „civil” szervezeteknek tekinthetők, ám vezetőik között valójában az akadémiai szféra képviselőit találjuk, tehát e szempontból sokkal inkább a formális felsőoktatási rendszer szolgáltató-kutató funkcióját betöltő egységekként értelmezhetjük.

2. AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG KERETEI

Miközben kisebbségi magyar szempontból – ahogy már említettük – intenzív intézményalapítási folyamat zajlott, Európában komoly erőfeszítéseket tettek egy úgynevezett európai felsőoktatási térség kereteinek kialakítása érdekében. E felsőoktatási térség kialakítását elterjedt szóhasználatul egyszerűen csak „bolognai folyamatként” szokták megjelölni, és gyakran pusztán a kétciklusú képzés bevezetésének szinonimájaként emlegetik. Valójában e kétciklusú rendszer bevezetése, több más feltétel teljesülése mellett, egy nagy célt szolgál: 2010-re az európai felsőoktatási térség megvalósulása által az Európai Unió a világ legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává akar válni.

Anélkül, hogy részleteiben ismertetnék az 1988-as Bolognai Egyetemi Magna Chartát, avagy az 1998-as Sorbonne-i, majd pedig az 1999-es Bolognai Nyilatkozattól kezdődően két évente ismétlődő európai oktatási miniszteri találkozók (2001 Prága, 2003 Berlin, 2005 Bergen) során elfogadott dokumentumokat, – a későbbiek jobb megértése érdekében – mégis érdemes néhány európai kihívást, illetve koncepciót felvillantani.

A Bolognai Nyilatkozat röviden a kétciklusú képzés bevezetését, a hallgatói, oktatói és adminisztratív személyzetre vonatkozó mobilitás megvalósítását, valamint az európai együttműködésekre épülő minőségbiztosítási rendszerek bevezetését szorgalmazta.

Az Európa Tanács 2001-es dokumentuma (Az oktatási és képzési rendszerek jövőbeni konkrét célkitűzései)³ 4 nagyobb kihívásról, és ezek alapján 3 stratégiai célkitűzésről beszél. E kihívások a munkavállalói élet változásai, a demográfiai és migrációs folyamatok, az esélyegyenlőség és társadalmi kirekesztődés, valamint az akkor egyre aktuálisabbá váló EU-bővítés. E kihívások kezelésére három stratégiai célt tűztek ki, amelyeket az alább részletezett eszközökkel kívánnak elérni:

1. Az EU oktatási és képzési rendszerei minőségének és hatékonyságának fokozása
 - 1.1. a tanárok és oktatók oktatásának és képzésének javítása
 - 1.2. a tudásalapú társadalom készségeinek fejlesztése
 - 1.3. az információs és kommunikációs technológiák elérhetőségének biztosítása mindenki számára
 - 1.4. a tudományos és technikai tanulmányokra felvett létszám növelése

³ [Www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/okttan_jelentes0926.doc](http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/okttan_jelentes0926.doc)

- 1.5. az erőforrások optimális kihasználása
2. Az oktatási és képzési rendszerek mindenki számára való elérhetőségének elősegítése
 - 2.1. nyílt tanulási környezetben
 - 2.2. a tanulás vonzóbbá tétele
 - 2.3. az aktív polgári lét, az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió támogatása
3. Az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a tágabb világ irányába
 - 3.1. a munkavállalói élettel és kutatással, valamint a társadalom egészével viselt kapcsolatok erősítése
 - 3.2. a vállalkozási szellem fejlesztése
 - 3.3. idegen nyelvek tanulásának fokozása
 - 3.4. a mobilitás és csereprogramok fokozása
 - 3.5. az európai együttműködés erősítése

A 2001-es prágai, majd pedig a 2003-as berlini miniszteri találkozókra a minőségbiztosítás kiterjesztését, a kétciklusú szerkezet bevezetését, a mobilitás támogatását, az egységes európai kreditrendszer elfogadását, az összehasonlítható (olvasható) fokozatok bevezetését, a fokozatok elismerését, valamint a felsőoktatási intézményekben a hallgatói részvétel erősítését szorgalmazták. Külön említésre került az úgynevezett európai dimenzió támogatása (pl. közös fokozatok, joint degree-k megszerzése által), az európai felsőoktatási térség vonzerejének növelése, valamint a felsőoktatási rendszer lehetősége és felelőssége az élethosszig tartó tanulás (LLL) realitássá válásában.

Érdemes megjegyezni azt is, hogy míg 1999-ben 29 ország képviselője írta alá a Bolognai Nyilatkozatot, a bergeni találkozón már 45 ország képviselője vett részt, köztük pedig megtaláljuk az összes szomszédos országot. Ilyen értelemben nem lehet akadálya egy közös kárpát-medencei felsőoktatási térségnek, hiszen azok az államok, amelyekben magyar nyelvű felsőfokú intézmények léteznek – a maguk nemzeti/országos sajátosságai mellett – mindahányan részesei a bolognai folyamatnak.

Az eddigi utolsó, 2005-ös bergeni (Norvégia) találkozón kvázi új elemként megjelent a kutatás, mint minőségi szempont és a versenyképesség biztosításának része. Külön hangsúlyokkal megjelent a doktori képzés is, amelynek keretében – a dokumentum szerint – az interdiszciplinaritás azért támogatandó, mert így a hallgató és/vagy a kezdő kutató nagyobb mértékben tehet szert olyan átvihető képességekre (*transferable skills*), amelyekkel jó eséllyel elhelyezkedhet a munkaerőpiacon. Ennek megvalósítása érdekében a doktori képzést is be kívánják emelni az egységes képzési szerkezetbe, és európai közös oklevelek kiadását is tervezik. Szintén Bergenben a felsőoktatás társadalmi dimenziójaként megjelent a hátrányos helyzetűekre való nagyobb odafigyelés fontossága is.

Igen ám, csakhogy a politikusi/politikai deklarációk önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy intézmények és országok között reális együttműködések jöjjenek létre. Annak érdekében, hogy valamelyest képet kapjunk az euró-



pai felsőoktatási térség részét képező úgynevezett Kárpát-medencei magyar felsőoktatási-kutatási térség működőképességéről, egyszersmind lehetőségéről, tekintünk végig, hogy e régió intézményei milyen kihívásokkal szembesülnek. A kihívások beazonosításához felvidéki, erdélyi, kárpátaljai és vajdasági felsőoktatási és kutatóintézeti szereplőkkel regionális SWOT-beszélgetéseket készítettünk. Az irányított, közös módszertan alapján lefolytatott beszélgetések alapján először régiós szinten készítettünk kihíváslistákat, majd ezek összevetése alapján meghatároztuk a több-kevesebb intenzitással mindegyik régióban azonos, illetve a többnyire csak egy régióra jellemző kihívásokat.⁴ E kihívások számbavételekor mindenképp azt jelenthetjük ki, hogy annak ellenére, hogy ezen intézmények más-más jogi környezetben működnek, a kihívások zöme hasonlóan tekinthető. Azt is mondhatnánk, hogy a felsőoktatás és kutatás világa nemzetköziesedik, a kisebbségi tudományosság pedig hasonló megoldandó problémákkal küszködik.

Kárpát-medencei felsőoktatási, kutatási intézmények közös kihívásai

Az alábbiakban röviden áttekintjük, hogy a lefolytatott beszélgetések alapján, mely problémák tekinthetők a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási-kutatási térség közös kihívásainak. Előjáróban le kell szögeznünk azt is, hogy az alábbi kihívások ismertetési sorrendje nem jelent egyben prioritási sorrendet is.⁵ Mivel közös kihívásokról van szó, nem fogjuk megjegyezni minden esetben azt a kézzelfogható tény, hogy természetesen e megoldandó kérdések más-más hangsúlyokkal jelennek meg az egyes országokban, és az esedékes megoldási javaslatoknak is messzemenően figyelembe kellene vennie a helyi sajátosságokat. Mivel egységes felsőoktatási hálózatról, közös egyetemi térségről beszélünk, ezért e kihívások – jelen esetben – elsősorban csak jelzés értékűek lehetnek.

1. Oktatói-kutatói utánpótlás biztosítása

Mindegyik régióban említésre került az oktatói-kutatói utánpótlás kérdése. E kihívás természetesen nem újszerű, hiszen már a kilencvenes évek elejétől megoldandó kérdésként mutatkozott az egyre inkább kiszélesedő magyar nyelvű felsőoktatás megfelelő tudományos fokozattal rendelkező oktatói gárdájának biztosítása, a helyi akkreditációs követelményeknek való megfelelés. A magyarországi doktori iskolák beindulása, és a határon túliak e képzésekbe való integrációja önmagában nem tudta/tudja ezt a problémát megoldani, hiszen köztudott, hogy a magyar doktori iskolákban rendkívül magas a lemorzsolódás aránya (a sikeres doktori disszertáció védést tevők aránya mintegy 20 százalékos). Nincs konkrét statisztikai adatunk, ám feltételezhető az is, hogy más, nyugati országokban, illetve a hazai doktori iskolákban viszonylag kevesen végeztek/végeznek.

⁴ Lásd a Mellékletet.

⁵ Prioritási sorrendet újabb műhelygyakorlat keretében lehetne felállítani, és ha a résztvevők közösen megállapodnának egy ilyen listában, ezután lehetne mindezekre célirányos projekteket meghatározni, valamint a megfelelő forrásokat ezekhez felkutatni.

A térség magyar nyelvű oktatói gárdájából éppen a középkorosztály hiányzik, azaz ama réteg, amely tudományos fokozattal rendelkezik és ugyanakkor még aktív, nem küszködik a kiegészítő problémájával sem. A kutatói potenciál biztosítása valamelyest jobbnak gondolható, hiszen a létező háttérintézmények flexibilisebbek, könnyebben keretet tudnak biztosítani a fiatal kutatói ambícióknak, mint az akadémiai világ.

2. A felsőoktatás eltömegesedése

Az eltömegesedés nem csak a térség felsőoktatási rendszereit érinti, hanem mondhatni minden felsőoktatási rendszert. A számbelileg is megragadható jelenség (az egyetemi korúak aránya a felsőoktatásban) azt hozza magával, hogy a felsőoktatásba egyre nagyobb mértékben kerülnek be a legkülönbözőbb családi háttérrel és kompetenciákkal, készségekkel rendelkező hallgatók. A felsőoktatás korábbi elitizmusát mintegy elveszítve egyre nagyobb felhasználói réteget kell, hogy kiszolgáljon. Az eltömegesedés beköszöntével az intézményeknek egyaránt kezelniük kell az elitképzés és a tömegképzés problematikáját, amely nem utolsó sorban oktatásszervezési és pedagógiai módszertani kérdéseket vet fel.

3. Konkurencia a felsőoktatásban

Az eltömegesedés kísérőjelensége a felsőoktatási versenyharc éleződése, a hallgatók utáni harc beindulása. A versenyhelyzet természetesen jótékony hatású is lehet, hiszen elősegítheti a felsőoktatási kínálat diverzifikációját, az oktatási szolgáltatások javítását, a minőségi oktatásra való törekvést. Kisebbségi kontextusban azonban – és a csökkenő demográfiai tendenciák mellett még inkább – számolni kell az erőforrások szűkösségével, a rekrutációs bázis viszonylagos zártságával. Mindez azt is jelentheti, hogy a kizárólagos versenyhelyzet, azaz a párhuzamos felsőoktatási tevékenységek, a párhuzamosan fenntartott képzési kínálatok negatív bumerángthatásként is érvényesülhetnek a kisebbségi társadalmon belül. E kihívás felismerése még inkább előtérbe hozhatja a partnerségben való gondolkodást, a hatékony intézményközi együttműködések fontosságát.

4. A felsőoktatás társadalmi beágyazódása

A felsőoktatás egészének létkérdés társadalmi beágyazódása, kisebbségi felsőoktatás esetében, illetve újonnan létrejött intézmények esetében viszont a helyi beágyazódás, a munkaerő-piaci megfelelése talán még inkább fontos, hiszen középtávon magának a kisebbségi közösségnek a fennmaradása a tét. A kisebbségi felsőoktatás társadalmi beágyazódásának nagy kockázata viszont az etnikai zártság, belterjesség, a nemzeti hagyományokba való bezárkózás, valamint a kisebbségi politizálásnak való kiszolgáltatottság, kitörési esélye pedig éppen a képzések munkaerő-piaci relevanciájának biztosítása, a munkaerő-piac szempontjából megfelelő kompetenciákkal és ismeretekkel rendelkező egyének kitermelése.

5. A magyar nyelv státusa

A kisebbségi magyar felsőoktatásnak – éppen az előbb említett munkaerő-piaci relevanciája miatt – szembe kell néznie a magyar nyelv kizárólagos képzési nyelvként történő használatával, az államnyelv ismertségi szintjével is.⁶ A jelenlegi európai felsőoktatási térség alapelve a mobilitás biztosítása, ami szintén feltételezi legalább egy nemzetközi nyelv ismeretét. Ha a magyar nyelvű képzés csak öncélként jelenik meg, és nem a valamilyen szintű, úgynevezett szakmai kétnyelvűséget (vagy háromnyelvűséget) megalapozó eszközként, a végzősök komoly hátrányokkal indulhatnak a munka világába, még szűkös – jó esetben tömbmagyar – pátriájukban is.

6. Új típusú szolgáltatások

A felsőoktatás expanziója, a versenyhelyzet és társadalmi beágyazottsága felértékeli az intézményi presztízs mértékét is. Az eltömegesedés feltételei mellett egyre gyakrabban nem a diploma léte számít, hanem a diploma „mögött” álló intézmény. Az intézményi presztízs piaci értékét az általa nyújtott szolgáltatásokon is le lehet mérni, ezért különösen fontossá válik a hallgatóknak nyújtott, hagyományosan túlmutató és/vagy minőségi szolgáltatások megléte (pl. karriertanácsadás, pályázatokba, kutatásokba való bevonás, esélyegyenlőség biztosítása stb.).

Hasonló módon az egyéb partnerszervezeteknek nyújtott piaci szolgáltatások (tanácsadás, felnőttképzés, továbbképzések, alkalmazott kutatások stb.) is fontosak, hiszen ezek által a felsőfokú intézmény piaci térnyerése, fenntartása biztosított, és – ami szintén nagyon fontos – többletbevételekre tehet szert.

E kihívás felismerése felveti azt a kérdést is, hogy az egyes intézmények munkatársai erre szervezeti (tanszéki, kari, összintézményi) avagy egyéni válaszokat adnak-e? A szervezeti válaszok az intézményi stratégiát (vagy legalább a stratégiai gondolkodásmódot) erősíthetik, míg az egyéni válaszok, noha rövid távon kecsegtetőek lehetnek, hosszú távon valószínű nem fejtenek ki jótékony hatást, és nem erősítik a hálózati, intézményközi együttműködések sem.

7. Kutatási stratégia hiánya

Mindegyik régióban megfogalmazódott a kutatások gyakori ad-hoc jellege. Ez részben a kutatásfinanszírozás, a pályázati lehetőségek bizonytalanságaiból fakad, részben azonban az intézmények stratégiájának hiányából is. Több régióban is megfogalmazták azt, hogy a kutatások nem mindig szolgálják a helyi „érdekeket”, azaz nem lokális tudományos érdeklődésre épülnek, hanem mások (rendszerint magyarországiak) helyi lebonyolítóiként vesznek részt ezekben.

⁶ E témáról l. részletesebben: Kontra Miklós (szerk.) Sült galamb. Magyar egyetemi tannyelvpolitika. Fórum – Lilium Aurum, Somorja – Dunaszerdahely, 2005.

A kutatási stratégia hiánya visszahat a fiatalabb kutatókra, hiszen megfelelő tervezés, bérezés hiányában a fiatalabb nemzedékek kutatási szempontból alulmóváltak lesznek.

8. Hálózati kihívások, együttműködési készségek

A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség premisszájából kiindulva jogos a felvetés, hogy vajon a régió felsőoktatási- és kutatóintézményei együtt tudnak-e működni akár hazai magyar és/vagy többségi intézményekkel, akár magyarországi szereplőkkel, vagy akár más országok magyar intézményeivel?

Mindegyik régióban tapasztalhatunk egyfajta lokális belterjességet, ugyanakkor nemzetközi kitekintést is. A lokális belterjesség akkor kezd nagyobb méreteket ölteni, ha a nemzetközi kapcsolatok nem tudnak kibontakozni. Országonként változó módon, ám megállapítható, a nemzetközi kapcsolatok egyrészt szakmaspecifikusak, másrészt pedig (főképp Kárpátalja és Vajdaság esetében) adminisztratív akadályai is vannak. A szakmaspecifikus tulajdonság kapcsán külön kell hangsúlyozni, hogy a természet- és műszaki tudományokban e kapcsolatok nagyobb valószínűséggel nyugati kapcsolatokat jelentenek, míg a humán és társadalomtudományokban Magyarország szerepe mutatkozik jelentősebbnek.

Fontos megállapítani azt is, hogy a kapcsolatok zöme személyfüggő, azaz gyakran egy nagyobb társadalmi tőkével rendelkező és e tőkét menedzselni képes személy létén múlnak. Ez önmagában nem lenne gond, probléma csupán abból adódhat, ha e kapcsolatokra épülő együttműködések nem tudnak intézményi logikává válni. Az intézményi kapcsolatok személyfüggősége azt a kockázatot is magában hordozza, hogy ha a személyek közötti kapcsolatok megromlanak, akkor annak kárát – a személyes szintet jóval meghaladva – akár több intézmény is megérezheti. E személyfüggőség felveti azt a kérdést is, hogy az új típusú hálózatok mennyiben ténylegesen újszerűek, illetve a hálózati együttműködések termelnek-e hozzáadott értéket? Vagy csupán arról van szó, hogy a létező személyközi kapcsolatok más formában intézményesülnek és a belterjesség tovább-életetését szolgálják?

A hálózati együttműködések lehetőségének feltárásakor lényeges azt is megállapítani, hogy elviekben a kutatóintézetek és háttérintézetek könnyebben együttműködhetnek, mint a felsőoktatási intézmények, ugyanis az utóbbiakon nagyobb az adminisztrációs teher. Ám ha a felsőoktatási intézmények tudatos stratégia részeként a gyakorlatban is működtetik a hálózati együttműködést, nagyobb sikerrel vehetnek részt hazai és nemzetközi pályázatokon is. Ez felveti természetesen az intézményi menedzsment kérdését is, nevezetesen azt, hogy a vezetői kompetenciák megfelelnek-e az újszerű kihívásoknak, illetve a szervezet belső élete lehetővé teszi-e az ilyen kapcsolathálókból való részvételt (van-e például, akár projektszerűen úgynevezett hálózati menedzser)?

9. Képzés, kutatás finanszírozása

Minden intézmény életében kulcsfontosságú a fenntartásához szükséges pénzügyi bevételek biztosítása. A felsőoktatási intézmények az állami (akár a saját és akár a magyarországi) támogatásokon túl – az eltömegesedés feltételei mellett – kiegészíthetik forrásaikat tandíjakkal is. A tandíj mértékét részben piaci logika, részben pedig az intézményi menedzsment saját hallgatói célcsoportjáról alkotott „prúd” képe szabályozza.⁷ A felsőoktatási intézmény finanszírozása az új típusú szolgáltatások nyújtásával is kiegészülhet.

A kutatás külső (pl. magyarországi forrásból történő) és belső (helyi megrendelésre épülő) finanszírozásának bizonytalanságai szintén közös jellemzőnek tekinthetők, és egyfajta lefelé húzó spirál effektusát eredményezhetik: mivel nincs intézményi és regionális kutatási stratégia, a kutatások ad-hoc jellegűvé, személyfüggővé válnak, a fiatalabb generációk ezért kisebb mértékben tudnak a kutatásokba bekapcsolódni, amiért gyakran felelmegetik a kutatások szocializációs és társadalmi pragmatizmusának hiányát, a kutatói motiváció alacsony szintjét.

10. Kétciklusú rendszerre való átállás, akkreditáció

A bolognai rendszerre való átállás újabb kihívások elé állította a korábban valamilyen szinten biztonságot élvező állami, magyar nyelvű felsőoktatási intézményeket is. Az új felsőoktatási szerkezetben ugyanis nem csak a viszonylag frissen indult intézményeknek kell az akkreditációs kérdésekkel foglalkozniuk, hanem az állami szféra szereplőinek is. Mindez nemcsak a tantervek felülvizsgálatát, hanem a humán erőforrással való gazdálkodást is előtérbe helyezi, ami – ahogy említettük – konkurenciális helyzetben és a kisebbségi társadalom rekrutációs bázisának szűkössége miatt komoly feladatokat ró az intézményi menedzsmentre.

AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG ÉS A KÖZÖS KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSI KIHÍVÁSOK ÖSSZEVETÉSE

A kihívásokat két módon is összehasonlíthatjuk. Ha a Kárpát-medencei kihívásokat összevetjük a korábban ismertetett, az Európa Tanács 2001-es dokumentumában szereplő kihívásokkal, azt állapíthatjuk meg, hogy az általunk leírt kihívások a képzési rendszer szempontjából nézve külső és belső kihívásokat is tartalmaznak, míg az utóbbi csak külső kihívásokkal (munka világa, demográfiai és migrációs trendek, esélyegyenlőség, EU-s csatlakozás) számol. Ez valószínű azért van így, mert az általunk elemzett felsőoktatási- kutatási intézmények egy

⁷ A magyar nyelvű felsőoktatási intézmények esetében ugyanis rendszerint elhangzik az a vélemény, hogy az ő diákjaik szegényebb társadalmi rétegből származnak, ezért nem operálhatnak magas tandíjakkal. E vélemény jogosságát nem vitathatjuk, ám ilyen irányú hallgatói célcsoport vizsgálattal nem találkoztunk, ezért mertük e hallgatói képet prúdnek nevezni.

jó része viszonylag friss, amelynek konszolidációja éppen jelenleg is zajlik, míg az Európa Tanács dokumentuma ezen aspektusokkal kevésbé számol, ám az ott megfogalmazott célok és eszközök támpontul szolgálhatnak egy majdani Kárpát-medencei Felsőoktatási-kutatási térség kialakításához (éppen ezért ismertettük picit részletesebben is).

Egy viszonylag friss, 2007-es januári értékelés szerint⁸ a Bolognai folyamatot a kulcsszavak gyakoriságának változásán keresztül is megragadhatjuk:

Európai Felsőoktatási Térség kulcsfogalmai	Sorbonne (1998)	Bologna (1999)	Prága (2001)	Berlin (2003)	Bergen (2005)
<i>Mobilitás</i>	3	4	8	8	7
<i>Diplomák és tanulmányi időszakok elismerése</i>	4	1	4	8	13
<i>Minőségbiztosítás</i>	0	1	9	11	13
<i>2 (3) ciklusú képzés</i>	4	5	3	12	8
<i>Képesítések átfogó kerete</i>	1	0	1	5	10
<i>Attraktivitás</i>	1	1	6	3	4
<i>Foglalkoztathatóság</i>	1	2	2	2	2
<i>Élethosszig tartó tanulás (LLL)</i>	0	1	5	4	2
<i>Tanulmányi eredmények és (kimeneti) kompetenciák</i>	0	0	0	1	1
<i>Korábbi tanulmányok elismerése</i>	0	0	0	1	1

A kölcsönös elismerésekre épülő Európai Felsőoktatási Térséget akár úgy is fel-foghatjuk, mint egy közös nyelv kialakítását, egy olyan nyelvét, amelynek fogalmai ugyanakkor reális kihívásokat is jelentenek a dokumentumokat aláíró országok felsőoktatási rendszerei számára. Látható, hogy a legtöbbet használt fogalmak a minőségbiztosítás és az oklevelek elismerése, valamint a képesítések átfogó kerete, míg a legkevésbé tárgyalt fogalmak az élethosszig tartó tanulás, valamint a kimeneti tanulási eredmények leírása, illetve a korábbi tanulmányok elismerése. Azt is mondhatnánk, hogy szembetűnő fejlődést a legnagyobb gyakoriságú fogalmakhoz kapcsolódó tevékenységek terén érte el az eFt, míg a legalacsonyabb említéssel rendelkező fogalmak (kimeneti kompetenciák a felsőoktatási szinteken, korábbi tanulmányok nemzetközi beszámíthatósága) még kifejtésre várnak, azaz ilyen szempontból nagy kihívásnak számítanak.

Noha lehet, hogy kissé sarkításnak tűnik, de mindenképpen gyümölcsöző lehet összevetni a nemzetközi dokumentumokból eredeztetett kulcsfogalmakat az általunk beazonosított Kárpát-medencei magyar felsőoktatási-kutatási térség kihívásaival.

⁸ http://www.aic.lv/bologna2007/presentations/P_Zgaga_report_present.pdf

Európai Felsőoktatási Térség kulcsfogalmai	Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség
<i>Mobilitás</i>	Részben: Konkurencia a felsőoktatásban Részben: Felsőoktatás eltömegesedése
<i>Diplomák és tanulmányi időszakok elismerése</i>	Részben: Oktatói-kutatói utánpótlás
<i>Minőségbiztosítás</i>	Részben: Akkreditáció
<i>Két- (három) ciklusú képzés</i>	Kétciklusú rendszerre való átállás, akkreditáció
<i>Képesítések átfogó kerete</i>	
<i>Attraktivitás</i>	Hálózati kihívások, együttműködési készségek Részben: Képzés, kutatás finanszírozása Részben: Kutatási stratégia hiánya
<i>Foglalkoztathatóság</i>	Felsőoktatás társadalmi beágyazódása Részben: Magyar nyelv státusa
<i>Élethosszig tartó tanulás (LLL)</i>	Új típusú szolgáltatások
<i>Tanulmányi eredmények és (kimeneti) kompetenciák</i>	
<i>Korábbi tanulmányok elismerése</i>	

Látható, a Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség kihívásai, természetesen bizonyos megszorításokkal, többé-kevésbé összeilleszthetők az Európai Felsőoktatási Térség valamelyik pillérével. Így például a felsőoktatás eltömegesedése és az intézmények közötti konkurencia kezelhető lenne, ha az oktatók, kutatók ténylegesen is mobilak lennének: komoly és jótékony szemléletváltással járna például, ha a konkurens intézmények hallgatói, oktatói másik intézményben is jelen lehetnének, hiszen növekedhetne az intézményi partnerségre való hajlam is. De más, külföldi intézményekben való „megmártózás” a hazai képzelt vagy valós versenynek is jót tenne, az oktatási szolgáltatások minőségének emelésével járna.

Az oktatói-kutatói utánpótlás kérdését ugyan nem oldaná meg teljesen, ám mindenképpen megkönnyítené, ha a más országban szerzett okleveleket gördülékenyen elismernék egymás országában. Az akkreditációs megfelelések, a kétciklusú képzési rendszerre való átállások országonként ugyan változnak, ám ha minden intézmény rendelkezne az európai (ENQA – *European Association for Quality Assurance for Higher Education*) ajánlások alapján életbe léptetett minőségbiztosítási rendszerekkel, feltételezhető, hogy az akkreditációs akadályok is csökkennének.

Az EFT egyik nagy kihívása, hogy vonzóvá váljon más világok számára is. Ezért ha az intézmények hálózati együttműködései nem csak ad-hoc és kizárólag csak projekt alapúak lennének, akkor az attraktivitás biztosított lenne. Mindehhez például nagyon fontosak a kutatások általi nemzetközi jelenlétek, a saját kutatási stratégiák ismertté tétele. Ez által nem csak kapcsolatokra, hanem stabil finanszírozásra is számítani lehetne.

A felsőoktatás társadalmi beágyazottsága valamint a magyar nyelv státusával kapcsolatos dilemmák feloldódhatnak, ha mindezeket a munkaerő-piaci elvárások részéről közelítjük meg. A felsőoktatásnak munkavállalókat kell termelnie, ám a

munkalehetőségek gyakran nem is helyben vannak, vagy egyáltalán nincsenek, ezért lényeges, hogy a végzősök akár munkahelyteremtésre, akár megfelelő kompetenciákkal rendelkező mobilitásra is képesek legyenek. Az életen át tartó tanulás tehát az oktatási szolgáltatást fogyasztó potenciális munkavállaló számára is, illetve az e szolgáltatást nyújtó felsőoktatási intézmény számára is hasznos lehet, hiszen nemcsak az egyetemi korúakkal, hanem újabb és újabb célcsoportokkal is számolhat.

A fenti összehasonlításból még megállapítható, hogy az EFT-nek van mintegy három olyan kulcsfogalma, amelyekhez egyértelműen nem lehetett az általunk tárgyalt Kárpát-medencei kihívásokat hozzárendelni. A képesítések átfogó kerete a nemzeti/országos és európai szinteket egyaránt jelenti, amely során a felnőttképzést szervezsebben be kellene építeni a felsőoktatásba. Ehhez viszont a korábbi (formális, nem-formális) tanulmányok elismerési rendszerére is szükség lenne, és a képzéseket a (még kevésbé kidolgozott) kimeneti kompetenciák függvényében kellene megtervezni. A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térség lehetősége szempontjából itt az lenne a kérdés, hogy egyáltalán meg lehetne-e határozni a képesítések, kompetenciák egy olyan keretét, amely a régió magyar anyanyelvű munkavállalói számára lenne érvényes?

ÖSSZEGZÉS: A HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉS ÉS LEHETŐSÉGEI

Jelenleg csak kérdésként merülhet még fel, hogy beszélhetünk-e egyáltalán közös, Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térségről? Noha az egyes régiók magyar nyelvű felsőoktatási világainak sok közös jellemezője és kihívása van, egységes térségről egyelőre talán mégsem beszélhetünk.

Ennek elsőrendű oka éppen az, hogy nincs közös hálózati kultúra, nem egyértelmű, hogy mi szervezi/szervezheti egybe ezeket az intézményeket. A tanítás nyelve talán nem elég erős szervezőerő, hiszen a felsőoktatási intézmények helyi társadalmi beágyazódása (vagy éppen annak hiánya) más és más intézményi stratégiákat feltételez. Ezek az intézmények eltérő gazdasági-társadalmi környezetben működnek, együttműködésüket az is nehezíti, hogy más és más pályázati kultúrával és gyakorlattal rendelkeznek, eltérő pályázati rendszerekben is mozognak (milyen mértékben férnek hozzá EU-s forrásokhoz például a vajdasági és kárpátaljai intézmények?).

Az egységes térség kialakulása akadályának másik oka az eddigi együttműködési tapasztalatok jellege. Amint azt a kihívásoknál is jeleztük, a jelenlegi tapasztalat szerint eddig még (magyar-magyar és kisebbség-többség relációban) országon belül is nehézkesesek voltak az együttműködések, ezért más országbeli intézményekkel együttműködni még inkább nehéz lesz. Természetesen voltak, vannak kivételek, mint például a történettudomány, a kisebbségkutatás, szociológia, ifjúságkutatás, oktatáskutatás, a településtudomány, a nyelvtudomány területéről.

Hálózatépítés szempontjából érdekes az a dilemma is, hogy miközben a térség (felsőoktatási és kutatói) intézményeinek zöme egyaránt igénybe veszi az anyaor-

szági támogatásokat, addig ez jó esetben csak a hálózatépítés keretét adhatja, illetve régiók közötti szolidaritást is eredményezhet, ám együttműködésekre épülő hálózati működést kisebb mértékben. A magyarországi, határon túliakra vonatkozó pályázati kiírásokból is szinte teljességgel hiányoznak a hálózati együttműködést támogató projektek, kivételt képez azonban néhány kutatási/akadémiai pályázat⁹. A Magyarországról (is) támogatott határon túli felsőoktatási fejlesztések ugyanis még mindig extenzív szakaszban vannak, ami szakindításokat, akkreditációkat és a mindehhez szükségesnek vélt infrastrukturális beruházásokat jelenti. A felsőfokú intézmények és képzéseik intenzív, minőség alapú fejlesztései még hátra vannak.

Látható, hogy a Kárpát-medencei (képzelt) magyar felsőoktatási térség olyan kihívásokkal szembesül, amelyek nagyvonalakban az európai intézmények számára is ismertek. Azonban míg Európában az elmúlt egy évtizedben nagy erőbefektetéssel, intenzíven dolgoznak az Európai Felsőoktatási Térség kialakításán, a *Kárpát-medencei felsőoktatási és kutatási térség* kialakítása minden bizonnyal még várat magára, hiszen maga a fogalom is valójában még ismeretlen. Noha ez a térség valamilyen módon óhatatlanul is az EFT része kell hogy legyen (annál is inkább, mert a határon túli magyar intézmények országai részt vesznek a bolognai folyamatban), sikere azon áll vagy bukik, hogy a részvevő intézmények meg tudnak határozni valamilyen saját (Kárpát-medencei) célt. Korábban láthattuk azt is, hogy az EFT fő célkitűzése az, hogy 2010-re Európa a világ legversenyképesebb régiója legyen. Kérdés, hogy a Kárpát-medencei magyarság meg tud-e ilyen markáns célt fogalmazni, és ha igen, akkor ebben az egyetemi szféra, mint a kutatás, fejlesztés, innováció találkozási pontja milyen szerepet fog betölteni.

Ha feltételezzük, hogy létezne egy ilyen markáns, saját Kárpát-medencei cél, még akkor is három nagyobb kérdést tisztázni kellene: 1. Magyarország szerepét a Kárpát-medencei Magyar Felsőoktatási Térség kialakításában; 2. a térség/hálózat magyar jellegét; 3. a térség fenntarthatóságának szervezeti és kulturális vetületeit.

Egyrészt a kárpát-medencei felsőoktatási térség nem jöhet létre a magyarországi intézmények nélkül. Ha a felsőoktatási térségből hiányoznak a magyarországi partnerek, akkor az új kreáció csak valamilyen határon túli, „önjáró” magyar dolog lenne, és ennek regionális legitimációja is megkérdőjeleződne.

Másrészt nem csak nyelvi okokból, hanem éppen az Európai Felsőoktatási Térség nemzetköziségre és sokszínűségre épülő logikájából adódóan, kérdés, hogy egy ilyen térség mennyire lehet kizárólag csak magyar. A magyar nyelv minden nap, intézmény szintű használata talán összekötheti a különböző országokban működő intézményeket, ezek az intézmények valószínű könnyebben is egymásra találhatnak, de kérdés, hogy etnikailag zárt formáció jön-e létre, vagy egy olyan, amelyben a szervező erő talán lehet etnikailag meghatározott, ám erőssége éppen az lenne, hogy képes integrálni a környezete etnikailag semleges inputjait, illetve képes együttműködni a többségi intézményekkel. Magyarán, ha a hálózat/térség könnyen lehetővé tenné, hogy például egy beregszászi magyar egyetemi hallgató

⁹ Mint például éppen az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnök Bizottsága által meghirdetett műhelytámogatási program avagy az Apáczai Közalapítvány néhány korábbi pályázati kiírása.

debreceni áthallgatás után akár fél évet Pozsonyban vagy Bukaresten is töltsön, majd pedig Kolozsváron írja a doktoriját, miközben egy kijevei kutatóintézet támogatásával is végzett terepmunkát, akkor ez tényleg lehetne egy kárpát-medencei felsőoktatási-kutatási újszerű térség.

Harmadrészt kulcsfontosságú, hogy egy ilyen térség fenntarthatósága hogyan lenne biztosított. Ha e térség valamilyen módon intézményi együttműködésekre épülő hálózat lenne, akkor azt is kellene tudni, hogy e hálózat „miből él meg”, szervezeti és pénzügyi szempontból hogyan lehetne fenntartható. A Kárpát-medencei magyar felsőoktatási térséget projektté kellene alakítani.¹⁰ Ezután kellene megtalálni Magyarországon,¹¹ európai fórumokon és az egyes részvevő országokban is azokat a döntéshozókat és pályázati lehetőségeket, amelyek érdemben tudnák támogatni e projektalapú hálózat létrejöttét és fenntartását.

¹⁰ Megjegyzendő, hogy közös felsőoktatási és felnőttképzési térségek/hálózatok kialakítására találunk példákat. A felsőoktatás területén új típusú kísérletnek számít, a Debreceni Egyetem által kezdeményezett „Regionális Egyetem” c. program (l. Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. A „regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú egyesülete, Debrecen 2006, 7-61. o.), a felnőttképzés területén pedig a Békéscsabai Regionális Képzési Központ ún. Pannon-forrás felnőttképzési hálózata (www.pannonforras.hu). Mindkét kísérlet közös tanulságait érdemes lenne levonni: hálózatépítés kihívásai, a hálózati kultúra kialakítása és kulturális/szakmai fenntartása, a hálózati működés projektjesítése, lobbizás a fenntartás finanszírozásának biztosítása és EU-s alapokkal való kibővítése érdekében stb.

¹¹ Az Új Magyarország Fejlesztési Terv egyik operatív programja (TÁMOP) lehetővé teszi a képzések, felsőoktatás és felnőttképzések területén a nemzetközi együttműködések.

MELLÉKLET: A határon túli magyar felsoktatás és kutatás közös és regionális kihívásai

	ERDÉLY	FELVIDÉK	KÁRPÁTALJA	VAJDAŚÁG
KÖZÖS KIHÍVÁSOK				
<i>Utánpótlás</i>	Oktatói-kutatói utánpótlás	Oktatói-kutatói utánpótlás	Oktatói utánpótlás	Oktatói-kutatói utánpótlás
<i>Eltömegesedés</i>	Eltömegesedés	Eltömegesedés		Eltömegesedés
<i>Konkurencia</i>	Konkurencia a felsoktatásban		Felsőoktatási konkurencia	Konkurencia a fo-ban
<i>Társadalmi beágyazódás</i>	Társadalmi beágyazódottság	Bezárkozás a nemzeti hagyományokba		Kutatás finanszírozása, helyi beágyazódás
				Felsőoktatás elpolitizálódása
<i>Magyar nyelv státusa</i>	Magyar nyelv státusa a felsoktatásban	Magyar nyelv státusa a felsoktatásban		Képzés nyelve, kétnyelvűség
<i>Kutatási stratégia</i>	Kutatási stratégia hiánya	Kutatási területek összehangolása	Független kutatások, helyi igények	Intézményi kutatási stratégia
<i>Új típusú szolgáltatások</i>	Szolgáltatások	Klasszikus szolgáltatások elterjedése	Klasszikus egyetemi szolgáltatások	Szolgáltatások helyi beágyazódása
		Piaci alapú szolgáltatások	Piaci szolgáltatások elterjedése	
		Felnőttképzés	Szolgáltatások igénybevétele	
<i>Együttműködések</i>	Hálózati kihívások	Együttműködés: int belül és kívül	Külföldi együttműködés	Nemzetköziség és lokális belterjedés
		Budapest központúság vs nemzetközi kapcsolatok	Magyar-magyar kárpataljai együttműködés	Új hálózatok, új érdekek
<i>Képzés/kutatás finanszírozása</i>		Kutatás finanszírozás	Kiszámítható finanszírozás	Képzés finanszírozása
			Képzési kínálat bővítése	Képzési szerkezet bizonytalanságai (Bologna, műszaki, munkaerőpiac)
ORSZÁGOS/REGIONÁLIS KIHÍVÁSOK				
<i>Háttérintézmények</i>	Háttérintézményi státusz			
<i>Akkreditáció</i>		Akkreditációs kérdések	Akkreditációs megfelelés	Képzések jogi legitimációja
			Továbbképzések akkreditációja	
<i>Magyar ny szakirodalom</i>			Magyar tannyelvű szakirodalom biztosítása	
<i>Szervezeti élet</i>	Szervezeti kultúrák		Szervezeti bürokrácia	
<i>Menedzsment</i>	Menedzsment a fo-ban			
<i>Rekrutáció</i>			Rekrutációs bázis zártsága	
<i>Kutatási motiváció</i>		Kutatói motivációs rendszer	Kutatói motivációs rendszer	
<i>Infrastruktúra meghaladása</i>				Szaktudás és infrastruktúra

Jóna György

GAZDASÁGI FEJLŐDÉS ÉS FELSŐOKTATÁSI RENDSZER

BEVEZETÉS

A gazdasági fejlődésnek, illetve fellendülésnek egyik – természetesen nem kizárólagos, de talán legfontosabb – feltétele, hogy megfelelően képzett munkaerő vegyen részt a társadalmi munkamegosztásban, illetve a termelési reprodukcióban. A jólét társadalmi szintű kibontakozásában nélkülözhetetlen funkciókat lát el az oktatási rendszer és annak minden egyes ágense. Ezt az alapösszefüggést már Friedman korábban bizonyította számunkra. „Egy stabil és demokratikus társadalom elképzelhetetlen polgárainak egy minimális szintű írni-olvasni tudása és tudományos ismerete, valamint bizonyos közös értékek széles körű elfogadása nélkül. Az oktatás mindkettőhöz hozzá tud járulni. A közoktatás révén a gyermekek gyarapodása nem csak nekik és szüleiknek, de a társadalom többi tagjának is hasznos. Az én gyermekem oktatása hozzájárul a te jólétedhez azáltal, hogy előmozdítja egy stabil és demokratikus társadalom kialakulását. Nem lehet azonosítani azokat a személyeket (vagy családokat), akik ezáltal hasznot húznak, és így az igénybevett szolgáltatás költségeit sem lehet rájuk terhelni. Ezen a ponton tehát jelentős külső környezeti hatás tapasztalható.” (Friedman 1996: 95) Továbbá, a társadalmi és gazdasági növekedésnek fontos feltétele a munkaerő-piaci kereslet és a felsőoktatás kibocsátó-képességének, illetve *az oktatás minőségének és tartalmának kongruenciája. Bármilyen ettől való eltérés a gazdasági prosperitás ellen hat, illetve hathat* (Polónyi-Tímár 2001: 9-17).

Kiindulópontunk és egyben munkahipotézisünk megegyezik a Kővári és Polónyiéval, amely a következőképpen foglalható össze: „Alaphipotézisünk – amely a hazai kutatók közül Jánossy Ferenc megközelítéséhez áll közel – tehát az, hogy ahhoz, hogy egy ország fejlődési pályája optimális legyen – s az oktatási ráfordítások is a legnagyobb hatékonyságúak legyenek – olyan struktúrájú (vertikális és horizontális szerkezetű) oktatásra van szükség, amely az adott gazdasági fejlettségi szintnek megfelelő szakképzettségi szerkezetű munkaerőt biztosít. Ebből a megközelítésből tehát az következik, hogy egy adott gazdasági fejlettségi szint esetében létezik egy optimálisnak tekinthető munkaerő szakképzettségi struktúra és iskolázottsági szint, s egy optimális felsőoktatási részvételi arány és egy optimális képzési szerkezet. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a felsőoktatási részvétel jellemzőinek a gazdasági fejlettséggel együtt történő vizsgálatából következtetéseket vonhassunk le egy-egy ország felsőoktatási képzésének gazdasági alkalmasságá-

ról, gazdasági illeszkedéséről, s javasolható fejlesztési irányáról.” (Kővári-Polónyi 2005: 1-2)

Ebben a tanulmányban *oktatás-gazdaságtani* aspektusból azt mutatjuk be, hogy a gazdasági rendszer és az oktatási struktúra inkongruenciája milyen társadalmi, individuális, politikai és gazdasági feszültségeket implikál, valamint rávilágítunk arra is, hogy eddig milyen módszerek alkalmazásával oldották meg, részben vagy egészben, a szóban forgó problémákat. Az első fejezetben megvizsgáljuk, hogy a magyarországi felsőoktatás expanziójának milyen előnyei és hátrányai vannak a gazdasági és társadalmi fejlődésre. A második részben rávilágítunk, hogy a gazdasági növekedés elengedhetetlen feltétele a munkaerőpiac és az oktatási rendszer kongruenciája, ebben központi funkciót lát el az állam, mellékszereplőként jelenik meg a vállalati tulajdonosi osztály és a civil szektor – itt az állami intervenció fontossága és helyessége mellett érvelünk. A harmadik fejezetben pedig vázlatosan leírjuk azt az öt módszert, amelyet a leggyakrabban használnak a két struktúra összehangolása érdekében.

I. A FELSŐOKTATÁS EXPANZIÓJÁBÓL SZÁRMAZÓ PROBLÉMÁK ÉS ELŐNYÖK

Az emberi erőforrás – amely nélkül a gazdasági rendszer összeomlana – számos komponensből rekrutálódik, amelynek legfontosabb része a tudás. Ez a fajta tudás nem csak a formális szocializációs intézményeken keresztül szerezhető meg, hanem informális utakon is; ezek összessége adja a humán tőkét. Nem véletlenül nevezi ezt a társadalomtudomány humán tőkének, mert a tudásnak értéke van, tőkeként funkcionál, ami befektetéssel szerezhető meg és halmozható fel, majd az egyén és a társadalom többi tagja is profitál belőle. Az emberi tőke fogalmát a legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, hogy olyan hasznos, nélkülözhetetlen ismereteket, képességeket, kompetenciákat és készségeket foglal magába, melyeket az egyén családjában, iskoláiban és munkahelyén szerez meg, illetve halmoz fel. Az OECD meghatározása szerint az emberi tőke az „iskolai képzés vagy gyakorlás segítségével karbantartott vagy fejlesztett képességek tárházát jelenti, olyan ismereteket, amelyek bővítik a munkaerő-piaci kínálatot.” (OECD 2003: 25)

A közgazdaságtanban ez a szemlélet már a korai gondolkodóknál is megtalálható volt, Adam Smith például az állótőke organikus elemeként definiálta az emberi tőkét. „Az állótőke részének kell tekinteni a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét. Az ilyen tudás és készség megszerzése tényleges kiadásokat jelent, mivel megszerzőjét neveltetése, tanulmányai vagy tanonckodása idején is el kell tartani: alapjában véve úgy kell felfogni őket, mint az illető személyben rögzült és megtestesült tőkét.” (Smith 1992: 134) Az emberi tőke legnagyobb része az oktatási struktúrában sajátítható el, amelynek megszerzése – mint azt fentebb említettük – befektetésként értelmezhető, ami a munkaerőpiacon alkalmazva megtérül, és ez a profit később újból befektethető újabb tudás

megszerzésébe. Az emberi tőke fogalmát tehát be lehet, még pontosabban *be kell* emelnünk a fizikai tőke kategóriájába. Nem véletlen, hogy a Nobel-díjas közgazdász Theodore W. Schultz, az emberi tőkeelmélet megalkotója, a következőképpen vélekedik: „Az emberi beruházás fogalma azt jelenti, hogy a tőke hagyományos fogalmát ki kell terjeszteni, helyet kell adni benne az emberi tőkének is.” (Schultz 1983: 21)

Az emberitőke-beruházás sajátossága abban áll, hogy az egyén lemond a jelenlegi élvezeti áruk megvásárlásáról, illetve elfogyasztásáról, fontosabb számára a mostani beruházás, amely a jövőben profitként realizálódik. Vagyis teljesen egyértelmű, hogy a humán tőke hasonló más tőkejóságokkal, következésképpen hasonló (nem azonos, csupán hasonló) módon lehet és kell elemezni funkcionálását.

Most nézzük meg, hogy melyek a humán tőke legfontosabb jellemzői:

- A humán tőke megszerzéséhez és annak gyarapodásához az egyénnek időt kell befektetnie,
- A humán tőke hasonló más tőkejóságokkal, de *nem azonos* azokkal. Az elsődleges különbség az, hogy a humán tőke illikvid, ami azt jelenti, hogy nem választható el tulajdonosától, nem ajándékozható el, jelzálogként sem alkalmazható. Mivel nem adható át, nem ajándékozható tovább, hitelt sem lehet felvenni rá, logikus, hogy érdemesebb minél hamarabb (fiatalon) a tudástőke megszerzésébe befektetni, ugyanis így több idő jut annak megtérülésére.
- Általában – néhány esettől eltekintve – aktív élettartamig használható (Varga 1998: 17)

Ha egy egyén tudást akar szerezni, akkor befektetésre van szüksége, tudást, ismereteket, képességeket sajátít el, a teljesítőképessége, termelőképessége nő a munkaerő-piacon (magasabb jövedelemmel is rendelkezik), a piaci értéke emelkedik; ezt mára sok empirikus vizsgálat is alátámasztotta, tényként kezelhető megállapítás.

Napjainkban a humán tőke megszerzése, felhalmozása és annak hasznosítása azonban a valóságban nem ilyen egyszerű, ugyanis számos strukturális probléma alakult ki a felsőoktatás expanziója során, amely nem hagyta érintetlenül a humán tőkéhez való jutás folyamatát sem. A felsőoktatás expanziója közben egyre nő annak gyakorisága, hogy a diplomával rendelkezők nem találnak iskolai végzettségükhöz, szakmájukhoz illeszkedő munkahelyi státuszokat, mert a munkaadói oldal nem tud megfelelő számú és minőségű munkakört teremteni – vagyis túlképzés alakul ki, aminek messzemenő társadalmi kihatásai lehetnek. „A túlképzés fogalmát tehát úgy lehet gyakorlatiasan megfogalmazni, hogy baj-e az, ha mondjuk egy agrármérnök buszsofőr, vagy egy filozófus londiner lesz, egy okleveles közgazdász pedig áruházi eladó vagy kontírozó könyvelő? Hiszen – mondják egyesek – műveltebb, okosabb lett. Pedig azért van itt néhány komoly probléma. Először is egy diplomás túlnyomórészt az adófizetők pénzéből jutott egy nem használt diplomához – tehát összességében sok tízmilliárd forintnyi képzési költség nem az eredeti célnak megfelelően hasznosult. Még ha hiszünk is az oktatás mágikus

szerepében, akkor is azt kell mondanunk, hogy ez csak akkor engedhető meg társadalmi szinten, ha ez az egyén ezt a nem használt diplomát a saját pénzéből szerezte. Más oldalról azonban azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy ez az ember csakugyan elégedett-e, tényleg azért ment-e a felsőoktatásba, hogy sofőr vagy londiner legyen, vagy csak azért, hogy jól érezze magát az egyetemen? Ezek a fiatalok alighanem elégedetlenek, csalódottak lesznek, hiszen egy diplomás pályafutás, életpálya reményében léptek a felsőoktatásba. Az elégedetlenség részint társadalmi feszültségekhez vezethet, részint – különösen a nyelveket már jobban beszélő fiatal diplomások esetében – kivándorláshoz. De másról is szó van. Ugyanis a diplomások, akik képzettségüknél alacsonyabb tudásigényű foglalkoztatással kénytelenek megelégedni, egyben kiszorítják a foglalkoztatottságból az alacsonyabb munkaerőt.” (Kövári-Polónyi 2005:1-2) Megint máshol Polónyi a következőképpen érvel ezzel kapcsolatban: „A felsőoktatás kiterjedése a fejlett országokban már eléri, sőt meghaladja a releváns korosztály felét, s nyilvánvaló, hogy ekkora tömegben nincs szükség a korábbi szisztémának megfelelő mély szakmai ismerettel bíró szakemberre a munkaerőpiacon. Nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok százaira, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire, vagy kommunikációs szakemberek tízezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővült a képzés szerkezete. S ugyancsak nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok s jogászok tízezrei sem. Arról van tehát szó, hogy a tömeges felsőoktatás esetében értelmét veszti a direkt szűk és mély szakképzés. Hiszen gazdaságilag irracionális – és nem gazdasági szempontból is ésszerűtlen – nagy tömegben drágán specialistákat úgy képezni, hogy nagy részük nem dolgozik majd szakmájában, vagy végzettségénél alacsonyabb szintet igénylő szakmai foglalkoztatása lesz.” (Polónyi 2007: 23)

A munkaerőpiac és az oktatási struktúra összehangolatlansága következtében strukturális munkanélküliség alakul ki, amit roppant nehéz felszámolni, illetve mérsékelni. Strukturális munkanélküliségről akkor beszélünk, ha a munkaerőpiaci kereslet és a munkaerő-piaci kínálat szerkezetileg nem illeszkedik egymáshoz (Bánfalvy 1997: 151-155, Mankiw 2005: 154-177). Ebben az esetben a társadalmi munkamegosztásban nagyjából azonos mennyiségű státusz áll rendelkezésre, ám a munkavállalói oldalon az igényektől eltérő szakmai ismeretekkel bírnak.

A hallgatók közötti, valamint a hallgatók és oktatók közötti viszonyrendszer átalakulása is kedvezőtlen irányba terelődik az expanzió miatt (hiszen ez magával hozta a kreditrendszert), erre a problémára hívja fel Szalai a figyelmet egyik elemzésében: „Ha egy kutatószemináriumra úgy cseppennek be a hallgatók, hogy közülük senki sem ismeri a másikat – ezért gyakran még a szeminárium végére sem képesek összekovácsolódni –, akkor soha nem fogják megtanulni azt a komplex tevékenységet, amelyet a munkafolyamatok egymásra épülése megkövetel. Ha a csoporttevékenységre, közösségalkotásra vonatkozó tudás már magában a »tudásgyár«-ban, vagyis az oktatási rendszerben ennyire leértékelődik, akkor ez a későbbiekben erősíteni fogja a munkafolyamatok atomizálódását – és ezen keresztül a társadalom további dezintegrációját.” (Szalai 2002: 12) Vagyis, a hallgatók a szóban forgó ha-

tásmechanizmusok által elmagányosodnak, kiszolgáltatottá válnak, interperszonális viszonyaik felületessé válnak, esetleg kiürülnek (Szalai 2000: 18). Az igazsághoz természetesen hozzátartozik, hogy a kreditrendszert nem csak elidegenítő hatásért vezették be, sőt, direkt nem is ebből a célból. Azonban kár lenne ennek hátrányait nem figyelembe venni, erről részletesen beszámol Temesi (2007).

Emellett kibontakozik az úgynevezett rebürokratizáció jelensége, mely fogalom azt a folyamatot jelöli, melyben az oktatók hivatali, bürokratikus feladatai megnőnek. További problémát okoz egy másik változtatás, amely a tanári ellenőrzéssel és értékeléssel kapcsolatos; ez a kredencializmus terminusával írható le. E fogalmat Kozma Tamás a következőképpen definiálja: „a tudományos közösség tagjaként az oktató a saját teljesítményére figyel; hallgatója annyiban érdekes számára, amennyiben közreműködik az oktató saját teljesítményében. A tanár (a mester) viszont a hallgatóra figyel. Egyik szerepe az, hogy – önmaga helyett – tanítványának teljesítményét kísérfje figyelemmel. A tömegoktatásban azonban erre már nincs lehetőség; ehelyett időről-időre kampányszerűen ellenőriznie kell. Így az értékelés, amely a fejlődést kísérő valódi tanári tevékenység volna, átalakul tesztek és tudáspróbák adminisztrálásává, aminek személytől függetlenül, értékelőtől függetlenül, szabványosított formában kell megtörténnie. Az oktató nem mint tanár vesz benne részt, hanem csak mint diagnoszta.” (Kozma 2004: 106) Tisztán látható, a félévi vagy év végi értékelés, mint az ellenőrzés egyik domináns formája is átalakul.

Akik a felsőoktatásban megjelenő túlképzés ellenzői, általában a további érvekkel szokták álláspontjukat védeni:

- Az valóban igaz, hogy a tudás alapú társadalom szerkezetének kialakításához nélkülözhetetlen, hogy magas tudáskészlettel rendelkezzen a társadalom döntő hányada, azonban a kíváncsatos nem az, hogy ezeket a kompetenciákat, tudást, készségeket és képességeket a felsőoktatási intézményekben szerezzék meg, hanem már a közoktatásban hozzáférhetővé kellene tenni ezeket,
- A felsőoktatás expanziója nincs kapcsolatban a demokráciával (vagy ha mégis, akkor indirekt viszonyban állnak), mert a demokráciát egészen más eszközökkel és módszerekkel lehet mérni, kialakítani. Tömegoktatás keretében nem lehet értelmiségi képzést végezni, mert az a minőség romlásához vezet szükségképpen, hiszen „a tömegesedés egyebek mellett az oktatói kar felhígulásához vezetett, valamint ahhoz, hogy az eredeti tudományos közösségek fokozatosan elveszítik identitásukat. Az elszámoltathatóság az oktatók hagyományos autonómiáját korlátozza azzal, hogy egyre szorosabb ellenőrzés alá vonják a tevékenységüket, s ezzel oktatónak lenni kevésbé kíváncsatos. A privatizáció bizonyos értelemben arra ösztönzi az oktatókat, hogy növeljék saját és intézményük bevételeit, mégpedig olyan szolgáltatásokkal, amelyeknek semmi közük az oktató munkához.” (Altbach 2002: 2-3) E folyamatok kezelése vagy elkerülése érdekében nemzetközi szinten kidolgoztak már olyan stratégiákat, amelyek adekvátak tekinthetők, azonban a kormányzati szándékok sokszor nem esnek egybe e módszerek alkalmazásával. A leghatékonyabbnak tűnik a felsőoktatás minőségbiztosítási kritériumainak megállapítása és betartatása (Berde–Czenky

– Györgyi – Híves – Morvay – Szerepi 2006), azonban Magyarországi és más nyugati államokban ennek sikeressége még várat magára. Ugyanakkor arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy „a közvetett szabályozási eszközök közül a minőségbiztosításnak egyelőre az országok többségében nincs közvetlen hatása az intézmények programkínálatára.” (Galasi–Varga 2006: 11)

- a diplomával rendelkező munkanélkülieknek, valamint azoknak a diplomásoknak, akik nem végzettségüknek megfelelő állásokat töltenek be, tudásuk „elfelejtődik”, hiszen nem használják a mindennapokban. Az adófizető állampolgárok pénze tehát elveszett, bizonyos értelemben pazarlás folyik, amely pedig – főként – gazdasági recesszióban vagy válságban egyáltalán nem engedhető meg. De emellett még más társadalmi feszültségek forrása is lehet: felerősödik a magán (elit)- és az állami felsőoktatási intézmények közötti különbség, aminek végeredménye az lesz vagy lehet, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeket az oktatás nem számolja fel, hanem sokkal inkább reprodukálja és konzerválja (Bourdieu 1978). Az állami felsőoktatási rendszer tényleg kitérte kapuit, ám az elit intézményekbe továbbra is nehéz a bekerülés, márpedig a piacképes tudás megszerzésének lehetősége itt nagyobb valószínűséggel kapható meg, mint az előbbiben. Vagyis, az oktatás expanziója nem hozza el a hozzá fűzött reményeket, nagy marad a távolság az elit és az állami diplomák között; bár diplomát egyre több embernek lehet szerezni, de annak értéke nem azonos a piacon az elit diplomáéval. Az elit oktatásban résztvevők frakciójába olyan egyének kerülhetnek be, akik az átlagnál jóval magasabb gazdasági, kapcsolati és kulturális tőkével rendelkeznek; a tehetősebb társadalmi csoportoké ez a privilégium, így a különböző tőkejavak reprodukálódnak generációról generációra, megmarad egyazon társadalmi osztály aktorainak tulajdonában. Az elit iskolákban megszerzett tudás által a gazdasági tőke is átöröklődik, az egyenlőtlenségek reprodukciójához tehát az oktatási rendszer hozzájárul, sőt legitimálja azt. Röviden: az oktatás expanziója nem feltétlenül jelenti a demokratikus struktúrák megerősödését (persze egyik kritériuma annak), valamint a társadalom szélsőséges polarizációjának végét.

Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy az elit felsőoktatási rendszer finanszírozását nem csak az állam végzi, hanem egyre gyakrabban és néha teljes egészében maguk a piac szereplői is, ezzel megőrzik annak zártságát, az állami intézményekkel szembeni hegemoniájukat. „A 20. század második felében óriásira duzzadt felsőoktatást döntően az állam finanszírozza, de mellette egyre nagyobb szerephez jut a piac. Nem az emberbaráti szervezetek, egyházak, magánszemélyek részvétele az új elem (mivel mindig is jelen voltak valamilyen mértékben), hanem az üzleti világé, az iparvállalatoké, a pénzintézeteké (ez főleg Európában újdonság, az Egyesült Államokban a kezdetektől fogva erőteljes volt a piac részvétele)” (Hrubos 1995). Mindez azzal jár együtt, hogy az állam és a piaci aktorok által finanszírozott felsőoktatási intézményeknek kell egymással versenyezniük – a piac szabályai szerint.

- Az alacsonyabb iskolai végzettségűeket kiszorítják a munkaerőpiacról a diplomások, a diploma „inflálódik”, vagyis a dequalifikáció mindkét érintett csoportban elégedetlenségeket generál. Erre vonatkozóan a következő statisztikai adatokat olvashatjuk: „Az 1996. évi mikrocenzus alapján úgy becsülhető, hogy 585 ezer aktív kereső diplomáson kívül 13 ezer a diplomás munkanélküli, további közel 40 ezer diplomás munkaképes korú, nem tanuló, inaktív és mintegy 60 ezer diplomás dolgozik olyan munkakörben, amelyekben középfokú vagy annál alacsonyabb képzettség is elég lenne. Hasonló képet mutat az 1998-ban végzett diplomások munkaerő-piaci helyzetének felmérése. E szerint a végzést követő egy év után a fiatalok öt százaléka munkanélküli, nyolc százaléka nem tanuló, inaktív és mintegy egyharmaduk dolgozik olyan munkahelyen, amely nem igényel felsőfokú végzettséget.” (Polónyi-Tímár 2001: 74-75)
- Emellett elengedhetetlen, hogy megállapítsuk: a diploma csak részben véd meg a munkanélküliségtől, csupán első látásra tűnik úgy, hogy annak valamilyen mágikus ereje van. „Sokszor hallani, hogy a felsőfokú végzettségűek hazai munkanélkülisége igen kedvező képet mutat, tehát nincs nyoma a munkaerő-piaci zavaroknak. Ez azonban egy igen egyoldalú megközelítés, mert miközben az tényleg igaz, hogy nemzetközi összehasonlításban a hazai diplomás munkanélküliség a fejlett országok között a legalacsonyabb szinten van, ugyanakkor más a helyzet a gazdasági aktivitás tekintetében. *A magyar diplomások gazdasági aktivitása ugyanis a fejlett országok között a legalacsonyabbak között van* (kiemelés – J. Gy.). Ha a két adatot együtt vizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a magyar diplomások munkapiaci részvétele a fejlett országok között viszonylag alacsony arányú. Ugyancsak egyre kedvezőtlenebb képet mutat a pályakezdő diplomás munkanélküliség.” (Kővári-Polónyi 6). Ezt a problémát még tovább mélyíti az, hogy a nyelveket jól beszélő diplomások egyre inkább vonzódnak érzik (és ebben az Európai Unió politikája is támogatja őket) a kivándorlást. Ez azt jelenti, hogy a magyar adófizető állampolgárok támogatásával szerzett diplomát, de azt már nem hazai viszonyok között kamatoztatja.

Az oktatás externális hozamai közé soroljuk a következőket:

- Ha nő a magas iskolai végzettséggel rendelkezők aránya egy társadalomban, akkor az a most szándékban álló tudásalapú társadalom létrehozásához nagyban hozzájárul.
- Ha emelkedik a diplomások száma, akkor ezzel párhuzamosan csökken a deviancia jelenléte, a társadalom kulturáltabbá válik, valamint erősödik a társadalmi integráció is. (Csak zárójelben jegyezzük meg: az is lehetséges, hogy a nagyobb tudással rendelkezők bonyolultabb bűncselekményt követnek el, amely kiderítése bonyolult vagy lehetetlen, ezért ebben a tekintetben az is valószínűsíthető, hogy az oktatás révén nagyobb kár éri a társadalmat, mint haszon. Erre vonatkozóan nincsenek statisztikai adataink.)

- A leggyakrabban azt az érvelést hallani, hogy a diploma még mindig „megvéd a munkanélküliségtől”, magasabb iskolai végzettséggel könnyebben megtalálhatja az egyén a társadalmi munkamegosztásban a helyét, így nem szükséges a munkanélküli ellátórendszert az adófizetőknek finanszírozni.
- Ha egy adott társadalom tagjai jól képzettek, akkor a demokrácia intézményrendszere megszilárdul, a szabadságjogok megerősödnek, (fentebb láttuk, ezzel szemben elfogadható érveket sorakoztattunk fel).
- A technológiai akceleráció miatt a továbbfejlesztett termelési eszközök használata könnyebbé válik társadalmi szinten, ami növeli a kibocsátást, növekedő profit realizálódik, vagyis gazdasági fellendülés veszi kezdetét.
- A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők egészségesebb életmódot követnek (Pikó 2002), így csökkennek az egészségügyi és jóléti kiadások.

II. ÉRVEK AZ INTERVENCIÓ MELLETT

Egyértelmű, hogy a felsőoktatási rendszerben elsajátítható emberi tőke megszerzését strukturális okok egyre nehezebbé teszik, vagyis egyre több akadályt kell áttörni ahhoz, hogy a társadalmi munkamegosztásban sikereket érjen el az egyén. Az oktatás életvilágát és rendszerét a munkaerőpiachoz kell igazítani, mert az emberitőke-beruházások csak így térülhetnek meg; ehhez a munkaerőpiac és a felsőoktatás struktúráinak kongruenciájára van szükség. Ez a megállapítás napjainkban már evidencia, azonban eddig más és más módszereket dolgoztak ki ennek megvalósítása érdekében – kisebb-nagyobb sikerrel. Persze egyes országokban mégis csak gondolkodnak a lehetséges eljárásokról, különböző modelleket dolgoznak ki, a valóságban azonban igen kevés gyakorlati sikerrel büszkélkedhetnek. Első látásra talán azt gondolnánk, hogy ezt a problémát is a piac „láthatatlan keze” fogja megoldani. Azonban ez a felfogás téves. Teljesen nyilvánvaló, hogy a piaci mechanizmusok képtelenek ezt a helyzetet korrigálni, ebben az esetben piaci kudarcokról beszélünk, amit állami intervencióval lehet megoldani. Az állami szerepvállalás szükségszerű, hiszen gondoljunk csak arra, hogy a humán tőke megszerzése időbe kerül, nem lehet hitelt felvenni rá, jelzálogként sem alkalmazható és nem ajándékozható el. Így piaci hitelt nem, vagy csak nagyon magas kamat mellett lehet rá szerezni (abban az esetben, ha valaki nem tudja önmaga finanszírozni befektetését), *ezért állami biztosítékokat kell bevezetni* annak érdekében, hogy a humán tőkefelhalmozás megvalósulhasson. A piaci logikát követő bankrendszer azért nem tudja fizetni a humán tőke megszerzéséhez kapcsolódó hitelt, mert ebben az esetben már nem kockázatról, hanem bizonytalanságról van szó. (A gazdaságtudományban kockázatnak nevezzük azt, ha egy esemény bekövetkezése véletlen, ám valószínűsíthető az előfordulása. Bizonytalanságról pedig akkor beszélünk, ha egy esemény bekövetkezése véletlen és valószínűségi eloszlása egyáltalán nem ismert.)

Látjuk, az egyén beruházhat saját anyagi erőforrásaiból, vagy hitelből finanszírozhatja humán tőkéje felhalmozását. Hogy melyiket választja, azt többnyire az

időpreferencia-ráta mértéke határozza meg. Az időpreferencia-ráta annak az arányát mutatja meg, hogy valaki jelenlegi jövedelmét mekkora jövőbeni jövedelemre cseréli fel. Gyakorlatias példával élve, ha egy egyén 100 forintos jelenlegi jövedelmét 110 forintos jövőbeni jövedelemre cseréli, akkor 10 százalékos az időpreferencia-rátája. Ha az időpreferencia-ráta az aktuális piaci kamatláb alatt van, akkor érdemes a tanulást elhalasztani, elodázní. Ha e felett van, akkor viszont érdemes hitellel élni. Ez a döntés tehát mérlegelés tárgyát képezi, ugyanis „amikor az egyén döntést hoz arról, hogy beruházzon-e az emberi tőkébe, akkor a jelenlegi és jövőbeli fogyasztás között választ. Ha úgy dönt, hogy beruház, akkor jelenlegi fogyasztását csökkenti, hogy finanszírozhassa a beruházást, és jövőbeli fogyasztását növeli, mivel magasabb keresetekhez fog jutni a jövőben.” (Varga 1998: 23) De tudjuk azt, hogy piaci környezetben humán tőkefejlesztéshez hitelt kapni igen nehéz, ezért kell a kormánynak addig fejlesztenie az ilyen típusú hitelkonstrukcióit, illetve kamattámogatásait, ameddig az időpreferencia-ráta nagyobb, vagy egyenlő nem lesz a befizetésekkel. A *piaci tőkeletlenséget* tehát állami intervencióval kell kiigazítani.

Azonban más folyamatok is arra sarkallják az államhatalom intézményrendszerét, hogy komoly szerepvállalást tegyen a humán tőke beruházásával összefüggésben. Az egyén befektetései során nem csak tudástőkét halmoz fel az oktatási rendszeren belül, hanem olyan javakat is, amelyek statisztikailag és pénzben nem, vagy alig mérhetőek (pl.: kedvezőbb munkakörülmények között dolgoznak a diplomások, mint azok, akik nem rendelkeznek diplomával; általában nem szükséges túl korán kelniük; egészségesebb életmódot folytatnak, stb.). Ez utóbbiakat hasznossági-függvénnyel ábrázoljuk, értelmezzük.

Továbbá, az egyén humán tőkefelhalmozásából nem csak az érintett személy szerez hasznot, hanem a társadalom is (egyéni- és társadalmi megtérülési ráta), vagyis az oktatásból származó profit nem csak magánjóság, hanem közjóság is, externális hozamokkal jár; mindenki számára egyértelmű, hogy az oktatási rendszer biztosítja a legerőteljesebben a felfelé irányuló mobilitás lehetőségét (Kolosi 2004). „Externáliáknak (külső gazdasági hatásoknak) azokat a gazdasági hatásokat tekintjük, amelyek nem a döntéshozónál jelentkeznek, viszont közvetlenül érintik a döntésben részt nem vevő személyeket vagy csoportokat. A kváziközjóságok vagy vegyes jóságok részben magántermészetűek, részben kollektív természetűek. A haszon nagy része osztható, ennyiben magánjóságok, ugyanakkor kollektív természetűek is, mivel a haszon egy része oszthatatlan. Az oktatási beruházások közvetlen haszonélvezői a képzésben résztvevők és családjaik. Az oktatás ilyen értelemben osztható és hasonló más magánjósághoz. Az oktatás osztható haszna mellett azonban olyan externális haszonnal is jár, amelyet a társadalom minden tagja vagy nagyobb csoportjai élveznek. A csoport minden tagja előnyökre tesz szert abból, hogy jól képzett emberek körében él.” (Varga 1998: 31)

Az oktatási rendszer fejlesztése tehát kormányzati feladat, amelyből a piaci és civil szféra is kiveheti, illetve ki kell, hogy vegye a részét, de alapvetően állami szerepvállalásra van szükség, hiszen ennek előnyös hozadékaiból nem csak az egyén, hanem a társadalom is profitál.

Az állami intervenció fontosságát hangsúlyozzák még a *tovagyűrűző hatások* (spillover) is. Ez a folyamat napjainkban kezdett kibontakozni Magyarországon, amit az Európai Unió többszöri bővítése még inkább felerősített. Ez a fogalom a diplomás munkaerő, illetve a szakképzettséggel rendelkezők szabad migrációjának problematikáját foglalja magába. Egészen pontosan azt, hogy ha egy személy szülőhazájában szerzi meg ismereteit, majd másik országba vándorol és ott letelepszik, akkor a képzés anyagi terheit viselő állam deficitet termelt. Az egyén megszerzett tudásával összefüggő anyagi forrásokat egy másik társadalom finanszírozza, az új lakóhelyén élő közösségnek már nem kell a bevándorolt személy taníttatásával foglalkoznia, hanem a máshol elsajátított tudás externális hozadékát élvezi. Ennek megoldása érdekében egyrészt hangsúlyozzák a tandíj bevezetését, másrészt pedig azt, hogy az Európai Unió intézményrendszerén keresztül egy közös pénzügyi alapot kell létrehozni, amelyből minden tagállam oktatási kiadásait bizonyos arányban támogatják (ez utóbbi érv az első pillanattól kezdve süket fülekre talált). (Acs – Brooksbank – O’Gorman – Pickernell – Terjesen 2007; Roehling – Moen – Batt 2003)

A következő tényezőt, mely erősíti a kormányzati beavatkozás szükségességét, *Cobweb-ciklusnak* nevezzük. Ez a ciklus akkor fordul elő, amikor meghatározott szakmákat a munkaerőpiac adott részén lehet csak kizárólagosan végezni. Ilyen például az orvosi szakma (Diebolt – Murr 2005). Ha valamilyen okból kifolyólag ebből a szakemberből kevés van, akkor növelni kell az újonnan belépők számát. Azonban az új belépők képzése is időbe telik, esetenként túl hosszú időbe. A képzési idő alatt a korábban belépők már feltöltik a hiányzó álláshelyeket, a munkaerő-piaci kereslet így enyhülni kezd. Az újonnan nagy létszámban bekerülők mire végeznek, addigra már nekik nem jut megfelelő arányban státusz, túlképzés alakul ki, túl nagy lesz megint a kínálat. Egyfajta hullámszerűség alakul ki, a keresleti és kínálati görbék ellentétes mozgása jön létre. Viszont „a beavatkozás a Cobweb-ciklus enyhítésére többféle lehet: a várható munkapiaci helyzet előre jelzése, a képzés általánosabbá tétele, a formális képzés idejének lerövidítése, esetleg a felvételi keretszámok várható munkapiaci helyzethez igazítása. Ez utóbbi beavatkozás esetében viszont kínálati monopólium alakulhat ki az adott képzésből, annak minden hátrányával.” (Varga 1998: 41) A kínálati monopólium azt jelenti, hogy maga a kormányzat hoz döntést arról, hogy adott tanévben hány hallgatót vehetnek fel adott felsőoktatási intézmény meghatározott szakjára. Ezáltal befolyásolja a keresleti-kínálati viszonyokat, valamint a szakmában dolgozók jövedelemszintjét is. Ez a megoldás – már ha megoldásnak lehet nevezni – igen kockázatos, hiszen az állam egyfajta tervezést végez, amit a politikai és gazdasági folyamatok bármikor felülírhatnak, esetenként tehát az állami intervenció több gondot okoz és kevesebbet old meg.

Ugyanakkor a kormányzat nem kizárólagos szereplője ennek a problémakörnek, a piaci szereplőknek is van létjogosultsága a munkaerő továbbképzésében, a humántőke beruházásban. A vállalati képzéseknek alapvetően két formája létezik:

- Általános képzés: az ilyen típusú képzés során az egyén növeli a rendelkezésre álló humán tőkéjét általános ismereteinek bővülésével, így emelkedik

munkatermelékenységére. Azonban itt a munkavállaló kizárólag azért kerül be a képzésbe, hogy kibocsátóképessége nőjön és ezzel együtt jövedelme is. A tanulás anyagi vonatkozásait a munkavállaló állja.

- Speciális képzés: ebben a struktúrában olyan képességeket, készségeket és ismereteket sajátít el az egyén, amellyel kizárólag az aktuális munkahelyén tudja növelni termelékenységét; a képzés költségeit a munkaadói oldal finanszírozza. A foglalkoztatónak annyit érdemes befektetnie ilyen programokba, amennyi kevesebb, mint a várhatóan megnövekedő haszon mértéke.

III. A FELSŐOKTATÁS ÉS MUNKAERŐPIAC ÖSSZEHANGOLÁSÁNAK MÓDSZEREI

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be, hogy a különböző kormányzatok más-más periódusban milyen módszereket és eszközöket alkalmaznak a felsőoktatás és a munkaerőpiac kongruenciájának kialakítása érdekében, illetve a strukturális munkanélküliség visszaszorítására. Összesen öt módszertani eljárást ismerünk.

1. Munkaerő-megközelítésen alapuló oktatástervezés

A felsőoktatás és munkaerőpiac harmonizálása érdekében ezt a makroszintű módszert szokták a leggyakrabban használni, ez a legismertebb és legtöbbször alkalmazott (és persze kritizált) eljárás. Ez a „tervezési folyamat egymást követő, egymáshoz kapcsolódó és egymást kiegészítő és ellenőrző iteratív lépések konzisztens rendszere.” (Polónyi-Tímár 2001: 120) A második világháború után a világ bipolaritása miatt főleg a keleti államokban használták ezt a módszert, ahol a piaci mechanizmusokat háttérbe szorították, az államnak pedig központi helyet adtak. Azonban nem csak a kommunista országok preferálták, a későbbiekben, 1965 és 1975 között OECD államok is közreműködtek e folyamatokban; Görögország, Törökország, Spanyolország, Portugália és Olaszország is adaptálta ezt az eljárást. A módszer bevezetésénél figyelembe kell venni, hogy: „a kereslet tényezői egymagukban nem elegendők az oktatási rendszer fejlesztésének meghatározásához; az elemzésnél a kínálat tényezőit is figyelembe kell venni. Ilyen feltételek között kétségre vonható, hogy léteznek objektív gazdasági szükségletek, és hogy a tervezésnek abból kell állnia, hogy ilyen szükségletekhez igazítsa a szakképzést. Az adaptáció nem lehet egyirányú.” (Bertrand 1993: 22)

Ennek gyakorlati alkalmazása hat lépésből áll (Bertrand 1993):

1. A társadalmi munkamegosztás napjainkra igen differenciált, ezért nem lehet egy egységes, komplex, közös munkaerő-piaci prognózist készíteni, figyelembe kell venni a munka világának polarizáltságát. Ez azt jelenti, hogy elsőként el kell különíteni a különböző gazdasági ágazatokat regionális összefüggésben, majd ezeket meghatározott aspektusok alapján 20-25 nomenklatúrába csoportosítani.

2. A létrehozott nómenklatúrákat foglalkozási csoportokra kell tovább bontani, majd ezt még tovább differenciálni a szükséges képzettségi szintek alapján. Elemezni kell, hogy adott munkafolyamatok elvégzéséhez milyen szakképzettség, milyen fokozat szükséges.
3. Ezt követően a demográfusok által készített népesség-előrebecslést kell megszerezni, amely lehet rövid-, közép- és hosszú távú. Az oktatás ilyen típusú megtervezéséhez az 5-25 éves fiatalok jelenlegi és várható számát kell becsülni – nemek szerinti bontásban.
4. Meg kell becsülni statisztikai idősorok, illetve korfa alapján a várható aktivitási rátát (persze ezek becsült, valószínűsített variánsok); ilyenkor azt vázoljuk fel, hogy amikor a szóban forgó nemzedék kikerül az iskolából, akkor várhatóan hány munkavállaló lesz nyugdíjas, mennyi státusz szabadul fel.
5. Az ágazati nómenklatúra és foglalkozási csoportok konstruálása után a hazai és nemzetközi tapasztalatok és folyamatok figyelembevételével megkapott adatokat a jelenlegi és a jövőbeli gazdaságilag aktív népességre kell vonatkoztatni, azzal összevetni. Az ágazati adatsorok *összessége* adja meg a prognózis-nómenklatúra szerinti foglalkozási csoportok és képzettségi szintek struktúráját a felnőtt korú, aktív lakosság körében.
6. Ha megtudtuk, hogy az iskolából kilépők idejében hányan lesznek a munka világában és mennyien kerülnek ki a különböző oktatási szintekről, akkor számításba kell venni a munkahelyi előrelépést (foglalkozási mobilitást), halálózást, nyugdíjazást, előrehozott nyugdíjazást, technológiai fejlődést, migrációt. Ezek figyelembevételével lehet számszerűsíteni a jövőbeli felmerülő szükségleteket, amelyeket az oktatási rendszernek kell kielégítenie; az oktatási szinteket és szakmákat ezek alapján kell megtervezni.

Most nézzük meg, melyek a leggyengébb komponensei ennek a modellnek, milyen bírálatokkal illették ezt. Először is „a módszer a bérek változásának nem tulajdonít szerepet sem a keresleti, sem a kínálati oldal alakulásában. Ugyancsak nem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a rendelkezésre álló erőforrások – oktatási és képzési célokra is – szűkösek. Nem veszi figyelembe, hogy a kiszámított iskoláztatási szükséglet milyen ráfordítások mellett biztosítható, s hogy ez mekkora költségekkel jár. Nem ad választ arra a kérdésre, hogy ha költségvetési korlátok akadályozzák a képzési szükségletek teljes körű kielégítését, akkor milyen kritériumok alapján dönthető el, hogy melyik képzési szükségletet kell kielégíteni, és melyiket nem.” (Varga 1998: 102-103)

Ezzel a módszerrel általában 1-2, vagy 15-20 évre előre szoktak tervezni, ami egyszerre rövid és hosszú távú prognózis (Magyarországon a központi tervutasításos gazdaságban a termelési időszakkal azonos periódusra terveztek, vagyis 5 évre.) Az öt év azonban kevésnek bizonyult, hiszen ez rövidebb, mint az oktatásban töltött idő – ha az alapfokú oktatást is ide soroljuk. A hosszú távú tervezéssel pedig az a gond, hogy figyelmen kívül hagyja az externális hatásokat, valamint az is, hogy a gazdasági prosperitást, a technológiai fejlődést állandónak feltételezik. Mindezek

torzítják a becslési adatokat, pontosan emiatt használhatatlannak titulálták egy ideig ezt a metódus.

Ugyanakkor hipotézisként fogalmazzák meg, hogy a különböző munkafajták helyettesítési rugalmassága nulla. Feltételezték azt, hogy a munkacsoportok között szakmai mobilitás nem létezik, márpedig ez tarthatatlan álláspont; egy mérnök-tanár pontosan el tud látni vezetői feladatokat egy ruhaboltban, mint ahogy egy testnevelő-tanár is képes iskolaigazgatói funkciót betölteni. Emellett ez a módszer nem számol azzal, hogy a munkaerő-utánpótlás nem kizárólag az oktatásból kikerült egyénnel oldható csak meg, hanem a foglalkozási mobilitásban résztvevőkkel, a munkanélküliekkel és bevándorlókkal is.

Napjainkra e módszer számos szegmense kifinomultabbá vált, jelenleg Hollandia, az Egyesült Királyság, Németország és Franciaország is használja, sőt, a rendszerek európai szintű összehangolása is kezdetét vette a Maastrichti Szerződés értelmében. (Még csak elméleti síkon fogalmazódott meg a javított módszer gyakorlati bevezetése, eszerint ötévenként akár restriktív intézkedéseket is alkalmazhatnak mind a felsőoktatás, mind a munkapiac struktúráiban.) A módszer hátrányait az alábbi módosítások révén pontosítják:

- „ – az állandó együttthatók helyett a foglalkozási és képzési struktúra előrejelzését sokváltozós magyarázó modellekkel végzik,
 - az előrejelzéseket középtávra, általában öt évre készítik, mivel ennyi idő alatt valószínűleg nem történnek drámai változások a munkaerőpiacon,
 - az oktatási keresletet és kínálatot nem hasonlítják össze részletesen valamennyi évre az előrejelzési perióduson belül, hanem inkább a különböző foglalkozások kilátásait általánosságban határozzák meg az előrejelzési időszak egészére, jó és rossz kategóriákban,
 - az előrejelzéseket két évente felülvizsgálják, és a munkaerőpiacon történt esetleges újabb fejlemények figyelembe vételével korrigálják azokat,
 - az előrejelzések eredményei mellett a foglalkozási csoportok perspektívájának meghatározásához a munkaerőpiacot más módszerekkel vizsgáló kutatások eredményeit is felhasználják,
 - az eredményeket kiegészítik olyan rugalmassági vizsgálatokkal, amelyek a különböző képzettségű munkák közötti helyettesítési lehetőségeket, valamint a munkaerő foglalkozások és szektorok közötti mobilitását vizsgálják.”
- (Varga 1998: 108)

A munkaerő-megközelítésen alapuló oktatástervezésnek társadalomtörténeti (vagyis a korrigálatlan metódus) hátrányos tapasztalatairól a következőket olvashatjuk: „A kelet-európai tervgazdaságokban, amelyek ilyen téren jól működtek, általában 5 évre előre gazdasági tervet készítettek, amelynek alapján meghatározhatták, hány mérnökre vagy orvosra van szükségük. Az oktatási intézményeket ezek után úgy finanszírozták, hogy a végzettek száma megegyezzen a tervezett szinttel. Módosított formájában hasonló módszer működött féltervgazdaságokban, például Svédországban. Számos kísérletet tettek ennek megvalósítására az Egyesült Király-

ságban is, és még többet a fejlődő országokban. A legtöbb katasztrofális következményekkel járt. Növelték a természettudományos szakok hallgatói létszámát, majd kiderült, hogy nincsen erre igény. Úgy döntöttek, hogy túl sok orvos dolgozik az országban, tehát egészségügyi iskolákat zártak be, ami az 1960-as években orvoshiányhoz vezetett. Elhatározták, hogy a születési ráta esésére tekintettel csökkentik a tanárképző főiskolák számát. A születésszám hirtelen emelkedni kezdett, így az 1960-as években tanárhíány alakult ki.” (Glennester 1999: 321)

A következő módszertani eljárás a költség-haszon elemzésre épül, az egyéni és társadalmi megtérülési ráták kiszámítása alapján próbáljuk meg a felsőoktatás és a munkapiac kongruenciáját létrehozni. A módszer alkalmazói úgy vélik, hogy azokba az oktatási szintekbe kell jelentős anyagi forrásokat invesztálni, amelyeknek *társadalmi* megtérülési rátái magasak, amelyekből nem csak az egyén húz hasznot, hanem a társadalom többi tagja is. Mivel a társadalmi megtérülési ráta a munka világán keresztül realizálható, nyilvánvaló, hogy azokra a képzésekre kell nagyobb hangsúlyt helyezni, ahol ez a megtérülési ráta magas, ahol pedig alacsony, ott kevesebb figyelmet kell szentelni a finanszírozásnak. Az oktatás társadalmi és egyéni megtérülési rátái pontos információkat közölnek arról, hogy mely képzéseket kell preferálni, s melyeket marginalizálni az oktatási struktúrában.

Ahhoz, hogy további gondolatmenetünk érthetővé váljon, ezen a ponton néhány fogalmat és összefüggést kell előbb tisztáznunk.

Az *egyéni megtérülési ráta* azt mutatja meg, hogy a tanulás az egyén számára mennyire jövedelmező. A *társadalmi megtérülési ráta* pedig azt mutatja, hogy a társadalom számára mennyire jövedelmező költeni a különböző oktatási szintekre. Arra kérdésre ad választ, hogy vajon hatékony-e, és ha igen, mennyire a kormányzati redisztribúció az eltérő oktatási programok között?

A költség-haszon elemzés logikájának kiindulópontja az, hogy az oktatásra fordított kiadások és a haszon pénzben (tehát matematikailag) mérhető legyen. Az egyéni és a társadalmi hasznok és költségek azonban egymástól különböznek, eltérő módon kell megállapítani ezeket.

Egyéni közvetlen költségek: ide azok a közvetlen pénzbeli kiadások tartoznak, amelyek a tandíjjal (beiratkozási díj, már amelyik országban van), iskolázási felszerelések költségeivel, iskolázáshoz kapcsolódó utazással, szállással, öltözködéssel vannak összefüggésben. A támogatások (például ösztöndíj) mértékével azonban csökkenteni kell ezt a kiadást.

Egyéni közvetett költségek: ebbe a kategóriába az elmaradt jövedelmeket soroljuk. Ennek meghatározása viszont nem könnyű feladat, mert a hallgatók meglehetősen nagy arányban vesznek részt részmunkaidős foglalkoztatásban és nyári munkákban. A közvetett költségek mértékét az innen származó jövedelemmel csökkenteni kell. A gyakorlatban az egyéni közvetett költségeket úgy szokták megállapítani, hogy az érintett személy korcsoportjába tartozó dolgozók keresetét veszik alapul. „Így például egy elsőéves hallgató elmaradt keresetét egy azonos életkorú, de teljes munkaidős munkaerőpiacra a középiskola után belépő személy tényleges kereset-

tével, egy másodéves hallgató elmaradt keresetét egy azonos életkorú, de egy év felsőoktatás után a munkaerőpiacra belépő tényleges keresetével, és így tovább. A gyakorlatban ritkán van elég adat, hogy az elmaradt jövedelmeket ennyire körültekintően becsüljük meg. Általában a tanulmányi idő egészére az azonos életkorú, de egy iskolai fokozattal alacsonyabb végzettségűek tényleges kereseteivel becsüljük az elmulasztott jövedelmeket. Tehát a másod-, harmadéves stb., hallgatók potenciális keresetét az azonos életkorú, középiskolai végzettségűek kereseteként számítjuk ki.” (Varga 1998: 46-47) Ebben az esetben mindenkor a nettó jövedelmet vesszük alapul. Az OECD módszertana szerint pedig „egy további oktatási év előre számolt gazdasági kihatása az OECD-országok területén 6% nagyságrendű.” (OECD 2003: 25)

Közvetlen társadalmi költségek: az oktatási tanintézmények nem csak oktatással összefüggő funkciókat látnak el, hanem például szociális és egészségügyi feladatokat is. A közvetlen költségek kizárólag az oktatással kapcsolatban álló költségeket foglalják magukba, a többi nem, ennek megállapítására a kettőt külön kell választani.

Közvetett társadalmi költségek: a hallgatók felsőoktatásban való részvétele miatt kieső jövedelmeknek társadalmi vonatkozásai is vannak, nem csak individuális. Egészen pontosan azért, mert a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezőknek nagyobb a jövedelmük, magasabb a teljesítőképességük, több adót is fizetnek. Közvetett társadalmi költségnek számítjuk az elmaradt adózatlan jövedelmek, a kiesett outputot; ekkor mindig a kiesett bruttó béreket vesszük alapul. Emellett meg kell említeni még, hogy az oktatási intézmények kiesnek az általános forgalmi adó (ÁFA) alól, amely szintén költségként definiálható a társadalom oldaláról. Továbbá, az intézményi épületek amortizációját és az elmaradt bérleti díjak (mivel az intézmény épületét és felszereléseit csak részlegesen lehet bérbe adni) is terhet jelentenek a társadalom részére.

Most térjünk rá, milyen módszerekkel számoljuk ki a megtérülési ráták alkalmazásával a különböző oktatási szintek gazdasági hasznát. Erre azért van szükség – mint azt fentebb említettük –, mert mindezek alapján statisztikailag mérhetővé válik, hogy mely képzéseknek, karoknak, valamint szakok által nyújtott ismereteknek mekkora a társadalmi és egyéni megtérülési rátája. A magasabb *társadalmi* hozamot termelő képzéseket lehet fejleszteni, az alacsonyabb profitot realizáló képzéseket pedig marginalizálni kell, hiszen az ott megszerzett tudást kisebb hatékonysággal lehet a munkaerőpiacon értékesíteni. Ennek megállapításához a „belső megtérülési ráta” módszerét alkalmazzuk, melynek három típusa különíthető el egymástól.

2. Részletes módszer

Ez az eljárás rendkívül pontos adatokkal szolgál, azonban az a hátránya, hogy csak akkor alkalmazható, ha rendelkezésünkre áll a vizsgált csoport/csoportok életkor és iskolázottság szerinti kereseti (bruttó, nettó) adatsora. Mindezt ki kell egészíteni az oktatás közvetlen költségeivel, és így már az egyéni és társadalmi

megtérülési ráták is kiszámíthatóvá válnak. (Logikus, az egyéni megtérülési ráta a nettó keresetek és a közvetlen társadalmi költségek, a társadalmi megtérülési ráta pedig a bruttó jövedelem és közvetlen társadalmi költségek alapján határozható meg.) Az ilyen részletes és feldolgozott adatsorok hiányában (ami igen gyakran előfordul) szoktuk alkalmazni a rövidített módszert.

3. Rövidített módszer

Az adatok hiánya miatt ezzel a módszerrel egy durva becslést, valószínűsítést végezhetünk, az eredményeket ezek ismeretében kell kezelni, használni. Kiszámítási módja: ez a megtérülési ráta egyenesen arányos az adott végzettségűek átlagjövedelmével, és fordítottan arányos a végzettség megszerzéséhez szükséges tanulmányi idővel és az éves közvetlen társadalmi költségekkel. A módszer részleges hibája az, hogy figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy az iskolázási kiadások nem mindig azonos időszakban merülnek fel (ezt azonban súlyozással korrigálni lehet). Emellett abból a hibás hipotézisből indul ki, hogy a keresetek nem növekednek vagy csökkennek az idő múlásával, valamint a különböző iskolai végzettségűek jövedelemkülönbségét konstansnak tekinti.

4. Nettó jelenérték vizsgálat

Ez a legritkábban alkalmazott eljárási mód. Itt adott diszkontráta mellett kiszámítjuk az egyén aktuális emberi tőke nettó értékét. Ha az eredmény pozitív, akkor az oktatás számára hasznot hozott. Ez fordítva is igaz. A diszkontráta megállapításánál az időpreferencia-ráta mértékét kell szem előtt tartani.

5. Friedmani módszer

A Nobel-díjas közgazdász az oktatás és munkaerőpiac kongruenciájával kapcsolatos nézeteit a *Kapitalizmus és szabadság* (1996) című könyvében fejtette ki. Kiindulópontja szerint hosszantartó harmonikus viszonyrendszert akkor lehet kialakítani az oktatás és munkapiac között, ha a piaci mechanizmusoknak szabad teret nyújtunk, kizárólag a kapitalista termelési mód hoz megoldást. Ezért be kell vezetni a kvótásmódszert, amelynek értelmében az államnak egy fix összegű támogatást utalvány (voucher) formájában kell nyújtania minden szülőnek ahhoz, hogy gyermekét adott iskoláztatási szinten oktathassa. Ha a szülő egy drágább, de jobb oktatási tanintézménybe kívánja járattatni gyermekét, akkor ezt az összeget kipótolhatja. Verseny alakul ki az oktatási intézmények között a gyermekekért, illetve a hallgatókért, melynek végén csak a leghatékonyabban működő iskolák maradnak életben – ez szolgálja leginkább a társadalom érdekeit. „A leghatékonyabb iskolák magukhoz vonzzák a diákokat és az erőforrásokat, míg a többiek visszamaradnak. Ez a szabadpiaci szolgáltatók közötti hatékonysági verseny hagyományos formája – ezt nevezzük röviden E-versenynek.” (Glennerster 1999: 331.)

A friedmani eljárást rendkívül kevés állam használta (főként politikai okokból), a szovjet szisztéma széthullása után 1992-ben Chilében vezették be.

A felsőoktatás és munkaerőpiac kongruenciája érdekében számos kormányzati intézkedést (Becker 1975, Mincer 1974) hajtottak már végre, amelyek megtérülési ráta módszereivel készültek. Ennek hatásosságát empirikusan elemezték, néhány adat figyelemfelkeltő információkat nyújt, most megpróbáljuk ezeket egy csokorba szedni:

- A társadalmi és egyéni megtérülési ráták magasabbak a fejlődő országokban, mint a fejlett államokban. Erre elsőként az OECD (1998) által készített vizsgálatok világítottak rá.
- Általánosságban kijelenthető, hogy minden esetben az egyéni megtérülés aránya magasabb, mint a társadalmi megtérülés (ez az állami szerepvállalásnak köszönhető).
- Az oktatás expanziója nem feltétlenül jár együtt a megtérülési ráta visszaesésével.
- Minél magasabb oktatási szint felé haladunk, annál kisebb a megtérülési ráta mutatója. Vagyis, a legmagasabb az általános iskolában és legkisebb a felsőoktatásban – a felsőoktatásban az egyéni megtérülési ráta a legmagasabb, a társadalmi megtérülési ráta a legkisebb (sokan ezzel legitimálják a tandíj bevezetését). Napjainkban ez a tendencia kezd megfordulni, mert a technológiai fejlődés miatt az egyre magasabb szaktudás nélkülözhetetlen a termelésben (McMahon 1997).
- Az 1980-as években a legmagasabb társadalmi megtérülési ráta a műszaki és a közgazdasági képzésben, a legmagasabb egyéni megtérülési ráta pedig jogi- és a közgazdasági oktatásban volt mérhető.
- Magyarországon részletes módszerrel is kutattak már, ezek szerint a felsőoktatásban az egyéni megtérülési arány igen nagy, amely 1989 és 1994 között kétszeresére emelkedett. A társadalmi megtérülési ráta a középiskolákban a legkiemelkedőbb, míg ez a felsőoktatásban rendkívül alacsonynak mondható (gyakorlatilag megegyezik a régi szakmunkásképzés arányával – tehát nagyon kicsi). (Varga 1998: 109-113)

Természetesen nem gondoljuk, hogy a munkaerőpiac és a felsőoktatás közötti összhangot egy kizárólagos módszerrel meg lehetne teremteni. Ehelyett, úgy véljük, egy komplex, összetett eljárást kell alkalmazni, amelyben egyszerre jelennek meg a már ismert metódusok, csak éppen szintetizált keretek között.

IRODALOM

- ACS, ZOLTAN J. – BROOKSBANK, DAVID J. – O’GORMAN, COLM – PICKERNELL, DAVID G. – TERJESEN, SIRI (2007): *The Knowledge Spillover Theory of Entrepreneurship and Foreign Direct Investment*. http://zs.thulb.uni-jena.de/servlets/MCRFileNodeServlet/jportal_derivate_00046998/wp_2007_059.pdf
- ALTBACH, G. PHILIP ed. (2002): *The Decline of the Guru*. Chesnut Hill: Boston College.
- BÁNFALVY CSABA (1997): *A munkanélküliség*. Budapest: Magvető Kiadó.
- BECKER, GERY (1975): *Human Capital*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BERDE – CZENKY – GYÖRGYI – HÍVES – MORVAY – SZEREPI (2006): *Diplomával a munkaerőpiacon*. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_GYZ.pdf
- BERTRAND, OLIVIER (1993): *Az emberi erőforrások tervezése*. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- COOMBS, PHILIP H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- DIEBOLT, CLAUDE – MURR, BACHIR EL (2005): *A Cobweb Model of Higher Education and Labour Market Dynamics*. http://www.cliometrie.org/pdf/wp/AFC_WP_04-2005.pdf
- FRIEDMAN, MILTON (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- GLENNESTER, HOWARD (1999): *Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó*. In.: Csaba Iván – Tóth István György (szerk.): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Budapest: Osiris-Láthatatlan Kollégium. 317-336.
- HABERMAS, JÜRGEN (1969): *Az iskolai és a főiskolai képzés hatása a diákok politikai tudatára*. In: Huszár Tibor – Sükösd Mihály (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó. 252-263.
- HABERMAS, JÜRGEN (2005): *Megismerés és érdek*. Pécs: Jelenkor Kiadó.
- HRUBOS ILDIKÓ (1995): *A felsőoktatási rendszer válaszai a változó társadalom kihívásaira*. www.mtapti.hu/mszt/19954/hrubos.htm
- KOLOS TAMÁS (2004): *A társadalmi mobilitás forrásai*. <http://www.mindentudas.hu/kolositamas/index.html>
- KOZMA TAMÁS (2004): *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- KÖVÁRI GYÖRGY – POLÓNYI ISTVÁN (2005): *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei*. econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc
- KÖVÁRI GYÖRGY – POLÓNYI ISTVÁN (2005): *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei*. econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc
- MANKIW, GREGORY (2005): *Makroökonómia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- MCMAHON, WALTER W. (1997): *Recent Advances in Measuring the Social and Individual Benefits of Education*. *International Journal of Educational Research*, 6: 54-73.
- MINCER, JACOB (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. New York: New York Columbia University Press.

- OECD (1998): *Human Capital Investment*. Párizs: OECD.
- OECD (2003): *Education at a Glance*.
- PIKÓ BETTINA (2002): *Egészségsszociológia*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN – TIMÁR JÁNOS (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): *Oktatás-gazdaságtan pedagógusok számára*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 3. fejezet.
- POLÓNYI ISTVÁN (2007): *Átmenet zavarokkal?* www.econ.unideb.hu/rendezvenyek/programsorozatok/tanszeki_estek/20070215_Polonyi_Atmenet.doc
- ROEHLING, PATRICIA W. – MOEN, PHYLLIS – BATT, ROSEMARY (2003): *Spillover*. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=hrpubs>
- SCHULTZ, THEODORE W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SMITH, ADAM (1992): *A nemzetek gazdagsága: e gazdaság természetének és okainak vizsgálata*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SZALAI ERZSÉBET (2000): *Ezredváltó dilemmák Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- SZALAI ERZSÉBET (2002): *A baloldal – új kihívások előtt*. Budapest: Aula Kiadó.
- TEMESI JÓZSEF (2007): *Felsőoktatási kreditrendszer, a képesítési keretrendszer és az ekvivalencia összefüggései*. *Educatio*, 2: 217-231.
- VARGA JÚLIA (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

Petrás Ede

A KISVÁROSI FŐISKOLÁK HELYI KULTURÁLIS HATÁSA TEÓRIA ÉS REALITÁS

1. BEVEZETÉS

Napjainkban több kisváros tesz komoly erőfeszítéseket egy saját főiskola alapítására, vagy meglévő felsőoktatási intézményének fejlesztésére. E városok vezetése – és általában közvéleménye is – számos reményt fűz az alapítandó főiskolához. Várakozásuk szerint, egy felsőoktatási intézmény kedvezően befolyásolja városának társadalmát, gazdaságát, kultúráját és imázsát egyaránt. E befolyásnak konkrét településfejlesztő hatása van, mivel a stabilitás és a fejlődés irányában hat. A fejlesztő hatás egyfelől közvetlenül az intézmény szakmai profiljának, helyi ágazati beágyazottságának folyománya (manifeszt hatások), másfelől viszont annak a közösségszervező és érdekérvényesítő potenciálnak is köszönhető, amely az intézményben alkalmazott helyi, vagy helyi érzelmű aktorok informális tevékenysége révén valósul meg (látens hatások).

E törekvéssel szemben az utóbbi évtizedben erős ellenállás mutatkozott mind a központi oktatáspolitikára, mind a már meglévő felsőoktatási intézmények, elsősorban a nagy egyetemek részéről. Számos kisváros vezetése és lakossága mégis képes volt, képes küzdeni, esetleg komolyabb áldozatot hozni intézményalapítási, illetőleg -fejlesztési törekvéseik teljesülése érdekében (pl. Gyula, Békéscsaba).

Egyértelmű, hogy az ellentétes irányú helyi, szakmai illetve központi törekvések mögött számos eltérő érdek húzódik meg. Mind a központi oktatáspolitikának, mind a felsőoktatási intézményeknek érdekük a meglévő színvonal védelme, az államilag elismert diploma szakmai értékének legalábbis megőrzése, s jogosan tartanak az új, felsőoktatási hagyományokkal esetleg egyáltalán nem rendelkező intézmények, települések akkreditálásában rejlő veszélyektől.

Ezen túl, erőteljesen jelen vannak a központi oktatáspolitikára fiskális érdekei, és az elsősorban finanszírozási szempontból szorgalmazott integrációs, sőt az utóbbi néhány évben koncentrációs törekvései, valamint az államilag finanszírozott felsőoktatás erőteljes létszámcsökkentésének igénye. Az utóbbi politika által erősen korlátozott felsőoktatási expanziós folyamat következtében pedig reális az intézményeknek – szakmai aggodalmaikon túl – az a félelme is, hogy néhány új képzőhely megnyitása komoly konkurenciát támaszthat saját beiskolázási területükön belül.

A lokális törekvések motivációi sokkal szerteágazóbbak. Általában minden kisváros előtt ott lebeg a település fejlődésének vagy éppen megmaradásának reménye, a kitörés lehetősége a településtípusra napjainkban általánosan jellemző funkcióvesztésből, erősödő elszigetelődésből, valamint a gazdasági stabilitásnak, az elvándorlás csökkentésének és a helyi kulturális élet föllendülésének ígérete. A legtöbb komolyabb városi múltra visszatekintő településen jelen van valamilyen mértékben a hagyományos iskolavárosi funkció emlékezte, s visszaszerzésének igénye a felsőoktatás expanziója által kialakított új helyzetben.

A főnti, kevésbé mérhető eredményeknél megfoghatóbb a helyi és térségi társadalom haszna a közelben elérhető, minél szélesebb választékot nyújtó felsőoktatási intézményrendszer létéből. Napjainkban, amikor a felsőfokú végzettség egyre általánosabb igénnyé válik mind a fiatalok és családjuk, mind a munkáltatók szemében, elemi érdeke minden helyi társadalomnak, hogy legyen lehetősége helyben, hosszabb utazás nélkül elérni az államilag – tehát saját pénzből – finanszírozott felsőoktatást.

2. A HELYI BEÁGYAZOTTSÁG FOGALMA ÉS DIMENZIÓI

Tanulmányom fő kérdése az, hogy mennyiben váltják be a kisvárosi felsőoktatási intézmények a hozzájuk fűzött lokális reményeket. Valóban tényleges helyi érdekeikért küzdenek-e az intézményalapításra, -fejlesztésre törekedő kisvárosok? Van-e az intézmények működésének olyan jelentős, kedvező helyi hatása, amely képes lehet ellensúlyozni a központi oktatáspolitikának és a felsőoktatás többi résztvevőjének ellenirányú szakmai, költségvetési és beiskolázási érdekeit?

E kérdések megválaszolásának eszköze a felsőoktatási intézmények helyi beágyazottságának vizsgálata. A helyi beágyazottság (*local embeddedness*) fogalma a társadalmi tőkét és a kapcsolathálózatokat vizsgáló kutatások terméke. A legkorábban Granovetter használta a kifejezést, melyben az egyéni cselekvések egyik fontos kiváltó okát találta meg (Granovetter 1985). Az intézmények helyi beágyazottságát először Grabher vizsgálta. Tézise szerint az intézmények tevékenységét meghatározzák a döntéshozó pozícióban lévő aktorok személyes, helyi kapcsolatai (Grabher 1993).

A fogalom az elmúlt évtizedben rendkívül divatossá vált, s használata túlterjedt a társadalomtudományos szakirodalmon. Ennek talán a legfontosabb oka az, hogy a helyi beágyazottságot egyre többen tekintik valamiféle „csodaszernek”, mely lokális szinten képes lehet „megszelídíteni” a globális érdekeiket követő multinacionális cégeket, a bennük dolgozó helyi aktorok kapcsolatai és attitűdjei révén.

A helyi beágyazottság mint a globális gazdasági rendszer negatív társadalmi következményei elleni „csodaszer” gondolatát különösen népszerűvé tették azok az elméletek, amelyek szerint a helyi beágyazottság nemcsak a települések, hanem a multinacionális cégek számára is komoly előnyöket rejt magában. Ezek az előnyök a helyi társadalmak és az – abba beágyazott – cégek közötti konszenzus-

ból, kölcsönös bizalomból következnek (Gordon – McCann 2000 ill. Lyons 2000). A napjainkra kialakult globális gazdasági környezetben éppen ez a bizalom vált hiánycikké a gazdaság szereplői számára. Így a helyi beágyazottság mint a bizalom egyik forrása iránt érthető módon növekedett meg a – számos kutatást megrendelő – multinacionális cégek érdeklődése (Fukuyama 1997).

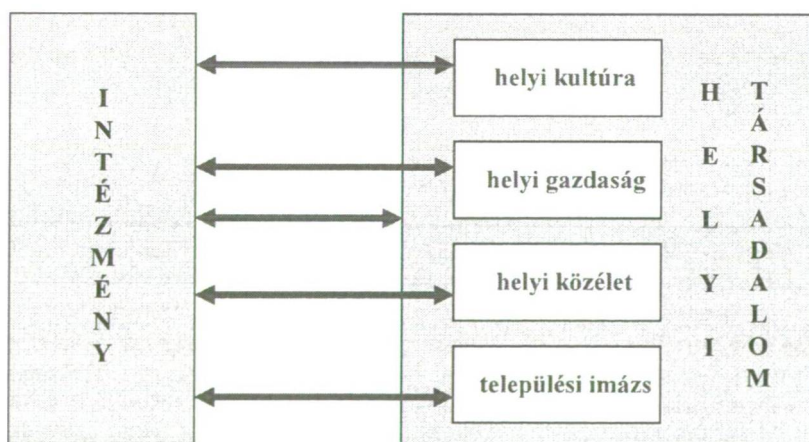
Minden intézmény bonyolult kapcsolatrendszert alkot azzal a településsel, amelyben működik. Létevel és tevékenységével állandó befolyást gyakorol a környező világra, de e világ jellege, sajátos lokális miliője is rányomja bélyegét a benne működő intézményre. Az intézmények által kifejtett hatások valamilyen mértékben a lokális élet minden megnyilvánulását érintik. Így befolyást gyakorolnak a helyi társadalomra, gazdaságra, kulturális és politikai életre, de még településük imázsára is.

E hatások egy része manifeszt módon következik az intézmények profiljából és hivatalos célkitűzéseiből, egy másik részük viszont látens módon, az intézményekben különböző tisztségeket betöltő helyi – vagy helyi kötődésű – aktorok informális érdekérvényesítő, közösségszervező tevékenységének köszönhető.

Az intézmények település- és társadalomformáló hatásai természetesen nem légtüres térben érvényesülnek. Mibenlétüket és jelentőségüket erősen meghatározza az a mentális kép is, amely egyfelől a helyi társadalmakban – s különösen azok elitjében – él az intézményekről, másfelől pedig az intézményekben alakult ki városukról és annak társadalmáról.

Az intézmények által kifejtett – manifeszt és látens – helyi hatások, az intézmények helyi befolyásoltsága, valamint a mindezek háttérében álló tudati konstrukciók viszonyrendszere együttesen alkotja az intézmények helyi beágyazottságát. Ennek négy dimenzióját különböztetem meg: a kulturális, a gazdasági, a közéleti és a tudati dimenziót (1. ábra).

1. ábra: Az intézmények helyi beágyazottságának dimenziói



Forrás: saját szerkesztés.

Tanulmányomban a fönt vázolt kapcsolatrendszer kulturális dimenziója mentén igyekszem megválaszolni kiinduló kérdésemet, hogy mennyiben képesek be-tölteni a mai magyar kisvárosi főiskolák a tőlük remélt helyi fejlesztő szerepet.

A kultúra tágan értelmezett fogalma magába foglalja a rendezvényeket, közös-ségi és sportéletet, a mindennapi élet megnyilvánulásait. Ide tartoznak a város és a főiskola között kialakult személyes kötődések, informális kapcsolatok, a helyi társadalom mindennapi életére, működésére gyakorolt hatás. A főiskolák kultu-rális hatásrendszerének három szféráját vizsgálom meg: az intézmény egészének, továbbá az oktatói és a hallgatói jelenlétnek a kulturális kisugárzó hatását.

3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT HELYSZÍNEI ÉS MÓDSZEREI

Az empirikus adatok összegyűjtését és földolgozását – egy nagyobb, a helyi be-ágyazottság teljes problematikáját vizsgáló kutatás keretében – 2006 őszétől 2007 tavaszáig valósítottam meg, három város négy főiskolai karán. Vizsgálatom hely-színéül három főiskolával rendelkező alföldi kisvárost választottam: a 48 ezer fős lakosságú Hódmezővásárhelyt Csongrád megyében (a továbbiakban Vásárhely), a 26 ezer fős Nagykőröst Pest megyében és a 18 ezres lakosságú Szarvast Békés megyében.

Mindhárom város társadalma tipikusan zárt, mezővárosi képletet mutat. Ennek az egyik látványos jele a tősgyökeresek és „gyűttmöntek” határozott megkülönböz-tetése, valamint e téma népszerűsége a mindennapi diskurzusban. További közös vonás, hogy mindhárom város jelentős iskolavárosi hagyományokkal rendelke-zik, amelyek szakmailag a jelenlegi főiskolai képzések közvetlen előzményeinek tekinthetők. Jellemző, hogy ezekhez az iskolákhoz kapcsolódnak a helyi kultúra kiemelkedő, a nemzeti művelődésben is kanonizált alakjai.

A három városban négy főiskolai kar működik, amelyek mindegyikét be-vontam a vizsgálatba. Ennek megfelelően az empirikus mintában Vásárhelyen a Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kara (a továbbiakban SZTE-MGK), Nagykőrösen a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara (a továbbiakban KRE-TFK), Szarvason pedig a Tessedik Sámuel Főiskola Peda-gógiai Főiskolai Kara (a továbbiakban TSF-PFK) illetve Mezőgazdasági Víz- és Környezetgazdálkodási Főiskolai Kara (a továbbiakban TSF-MVK) szerepel.

A főiskolák helyzetét és helyi beágyazottságát elsősorban intézményen belüli adatgyűjtés segítségével ismertem meg, amit kiegészít néhány, a főiskolák szakmai profiljához közel álló helyi aktor véleményének megismerése. A vizsgálat során háromféle adatforrást használtam föl: az intézményi interjúkat, a városi interjúkat és a hallgatói kérdőíveket.

Intézményi interjúk alatt azokat a félig strukturált interjúkat értem, amelye-ket a főiskolák vezetőjével illetve néhány oktatójával, dolgozójával készítettem intézményük múltjáról, jelenéről, célkitűzéseiről, szellemiségéről, az országos és a helyi politikai erőterben elfoglalt helyzetéről illetve a várossal való viszonyáról.

Az interjúk fő témakörei a következők voltak: az interjúalany szakmai pályafutása, intézményi karrierje; az interjúalany által ismert iskolatörténeti adatok; az interjúalany személyes tapasztalatai a városról, a város és a helyi társadalom megítéléséről; az interjúalany véleménye a főiskola és a város kapcsolatáról, a főiskola helyi szerepéről, jövőképéről és fejlődési terveiről.

Az interjúk strukturálását illetően két ellentétes törekvés szintézisét igyekeztem megvalósítani. Egyfelől – episztemológiai megfontolásból illetve etikai okok miatt – az érintett témák sorrendjét a lehető legnagyobb mértékben az alanyra kívántam bízni, helyt adva a számára fontos, személyes témák bővebb tárgyalásának (Seidman 2002). Másfelől viszont – amennyire lehet, hű maradván a fenti elvhez – igyekeztem a vizsgálat szempontjainak megfelelő témaköröket maradéktalanul áttekinteni, és a téma szempontjából érdekesnek látszó problémákra, megjegyzésekre szükség szerint többször is visszatérni.

A városi interjúk néhány, a főiskolák szakmai profiljához kötődő helyi szervezet képviselőjével folytatott rövid, félig strukturált interjút jelentenek, melyek elkészítésekor az előző pontban ismertetett módszertani szempontokat érvényesítettem. A mezőgazdasági karok esetében a helyi agrárvállalkozások, mezőgazdasági egyesületek illetve egyéni gazdák köréből, míg a pedagógiai karoknál a helyi oktatási intézmények és a szociális szféra szereplői közül választottam ki a válaszadókat. Az alábbi témakörök mentén készítettem el az interjúkat: a szervezet/családi gazdaság rövid bemutatása; a szervezet/családi gazdaság és a főiskola kapcsolatrendszere; az interjúalany véleménye a főiskola szakmai szerepéről, presztízsről és helyi beágyazottságáról.

A hallgatói kérdőíveket nappali tagozatos, lehetőség szerint minimum másodéves diákokkal tölttettem ki. Három kérdéscsoportja a városra, a főiskolára és a válaszadó személyére vonatkozott. E hallgatói kör kiválasztását indokolja, hogy esetükben a távolabb lakó hallgatók többségének is rendelkeznie kell már néhány éves tapasztalattal a városról és helyi társadalomról. A kérdezést szerveztem, tantermi körülmények között, karonként néhány hallgatói csoporttal valósítottam meg.

A kérdőív megtervezésének fontos szempontja volt, hogy a lehető legtömörebb és lényegretörőbb formában jussak hozzá a hallgatóktól várt információkhoz. Az ily módon létrejött rövid, két oldalas – vagyis egy lapon elférő – kérdőíveknek számos gyakorlati előnye volt az adatgyűjtés és az adatbevitel során. A fenti szempont érvényesítésének emellett van még egy etikai oldala is: arra törekedtem, hogy a lehető legkevésbé éljek vissza a – vizsgálatom elkészültében nem érdekelt, s ennek ellenére önként együttműködő – hallgatók türelmével.

4. AZ INTÉZMÉNYEK KISUGÁRZÓ HATÁSA

A főiskolák kulturális kisugárzó hatásának aktív formája a főiskola kultúraszervező és -támogató szerepe, amelyet intézményként betölthet a helyi kulturális életben. E szerep különféle formái a szervező tevékenység, a főiskolák szakmai profiljából

adóó termékenyítő hatás, az ingatlan munkaidőn túli, közösségi használata, továbbá a helyi intézményekkel és civil szervezetekkel való együttműködés. Empirikus kutatásom során a fönti formák mindegyikét meg tudtam figyelni a vizsgált karok valamelyikén.

A szervező tevékenység egyfelől kulturális illetve szakmai rendezvények (kiállítások, táborok, előadások, vásár stb.) szervezésében, sőt egy esetben egy helytörténeti jellegű múzeum fönn tartásában, másfelől pedig helyi kulturális, helytörténeti kiadványok megjelentetésében illetve szponzorálásában nyilvánul meg. A szakmai profilból adóó termékenyítő hatást a főiskolák esetében elsősorban a nyitott, a városok minden lakója számára használható könyvtárak jelenti, amely a környék mezőgazdasági illetve pedagógiai értelmisége mellett a lakosság széles rétegeit (diákok, tanulók, gazdák, felnőtt olvasók) is kiszolgálja.

Az ingatlan munkaidőn túli közösségi használata a nehéz gazdasági helyzet miatt csak korlátozottan érvényesül, csupán két esetben találtam példát az ingyenes teremhasználatra: a város által szervezett kiállítások, illetve az egyik főiskola oktatója által szervezett civil közösség ülései alkalmából. Az intézményekkel és a civil szervezetekkel való együttműködés azonban talán éppen az anyagi eszközök szűkössége miatt mindenütt megfigyelhető. Találunk példát a városi intézményekkel (pl. iskolák, művelődési ház, múzeum) való, kölcsönösen előnyös segítő viszonyra, valamint a főiskolai oktatók civil társadalmi részvételére is.

Bár a fönti hatások mindegyik vizsgált intézményben tetten érhetőek, a szarvasi karokon és Vásárhelyen valamivel erősebben érvényesülnek. Mindenütt meglévő közös vonásuk továbbá, hogy a főiskolák kulturális szervező szerepe nem egy tudatos intézményi politikát tükröz, hanem néhány, lokálpatrióta beállítottságú oktató személyéhez kötődik.

A közvetlen szervező szerepen túl fontos tényező a passzív kulturális jelenlét is: a karok megjelenése, részvétele városuk kulturális életében. Ennek közvetlen formája a helyi rendezvények látogatása, amelyeken az intézmények jellemzően nem szervezeten, hanem egyes oktatóik, hallgatóik révén képviseltetik magukat. E rendezvények a hivatalos városi ünnepségektől egészen a helyi értelmiség lokálisan aktív „törzsgárdája” által látogatott, magas kultúrát ápoló alkalmakig terjednek, melyeken mindegyik vizsgált kar nagyjából egyforma intenzitással képviselteti magát.

A főiskolák kulturális jelenlétének közvetett hatását a helyi társadalom részéről csupán Szarvason fogalmazták meg, ott viszont egymástól függetlenül többen is:

„A város önmagában is egy kicsit kulturálisan másként éli meg azt, hogy ő város, mint más hely. Például három szarvasi tévé van, kulturált és helyi érdekeltsgű műsorokkal. Két újság van, áprilistól meg indul a második rádió. [...] Nem azt mondom, hogy ez azért van, hogy a főiskola itt van, de biztos, hogy ezek a dolgok hatással vannak egymásra.” (városi interjú, Szarvas)

„Én azt gondolom, hogy így élhetőbbé teszik Szarvast, és nagyon kulturáltú és nagyon polgárvá, és nagyon jó közéletet alakítottak ki a városban.” (városi interjú, Szarvas)

Ezekben az interjúrészekben az intézményekhez nem kötődő helyi lakosok erősítik meg előfeltevésünket a főiskolák közvetett kulturális kisugárzó hatásáról. Ilyen vagy efféle hatások valószínűleg mindenütt érvényesülnek, viszont a helyi társadalom tagjai eltérő mértékben érzékelik őket. Mintánkon belül Szarvason főltehetőleg a város kis mérete és a sarvasi karoknak a másik két intézményhez képest jóval nagyobb létszáma miatt erősebb a közvetett helyi kisugárzás.

5. AZ OKTATÓI JELENLÉT KISUGÁRZÓ HATÁSA

Az oktatói személyiségek talán a legfontosabb tényezői a kisvárosi főiskolák helyi kulturális hatásának. Ennek létezik egy „passzív”, jelenlévő valamint egy „aktív”, alkotó/cselekvő formája. A „passzív” jelenlét leginkább az oktatók kulturális ottlétében – egy „koncentrált” értelmiségi réteg jelenlétében nyilvánul meg, amely számában és minőségében egyaránt erősíti a helyi elitet, részt vesz a helyi rendezvényeken, társas- és közéletben.

„Mindenhol ott vannak azért a tanítóképző tanárai, nevelői, és véleményformálók. [...] Aki akarja, az érzi.” (városi interjú, Nagykőrös)

A főnti gondolatok jól érzékeltetik, hogy a helyi kulturális életben otthonosan mozgó helyi lakos számára mindennapi tapasztalatot jelent az intézmény által generált „koncentrált” értelmiségi jelenlét. Ez természetesen csak azok számára való tapasztalat, akik rendelkeznek valamilyen mértékű helyi aktivitással. Az interjúrészetet záró megjegyzés azzal a – helyben igen elterjedt – véleménnyel vitatkozik, mely szerint a főiskola olyan kicsi és zárt, hogy nem fejt ki komolyabb hatást a város életében.

Az alábbi interjúrészet önreflexióként szól az oktatók helyi kulturális részvételéről:

„Mi többmindent meglátunk, észreveszünk meg dokumentálunk, hogy most ez is van meg az is van.” (oktatói interjú, SZTE-MGK)

A főnti szavak mögött az a tapasztalat húzódik meg, hogy a főiskolai oktatók – a város határain túlmutató országos felsőoktatási rendszer tagjaként, sőt engedtessek meg, hogy valamilyen mértékben még ma is az egyetemes tudomány művelőjeként – belülről, de bizonyos mértékig mégis kívülállóak módjára, felülről tudnak tekinteni a helyi társadalom működésére. Ezért olyan dolgokat, nézőpontokat is képesek meglátni és szóvátetni, amelyek adott esetben kimaradnának az önmagába fordulásra, provincializmusra hajlamos kisvárosi diskurzusból.

Az oktatói kar tagjainak e termékenyítő szerepe hagyományos eleme a mezővárosi fejlődésű települések társadalmában kialakult tanári szerepkészletnek. A tanárok a város értelmiségének jelentős részét tették ki, vállukon hordták a helyi kulturális

életet és hídként közvetítették a külső, progresszív kulturális jelenségeket, eredményeket.

Láthatjuk, hogy a „passzív” kulturális jelenlétet számos oktató együttes kulturális részvétele teremti meg és teszi érzékelhetővé. Az oktatói személyiségek kulturális kisugárzásának „aktív” formája viszont ennél sokkalta ritkább – koronként és iskolánként legfőljebb egy-két nagy formátumú, termékeny, lokálpatrióta beállítottságú oktatói személyiség képviseli.

Az „aktív” kulturális tevékenységnek sokféle formája van, melyeknek csak az oktató fantáziája és a mindenkori helyi és osztársadalmi adottságok szabnak határt. Interjúm kutatásom és a korábbi nagy oktatókat bemutató intézménytörténeti, helytörténeti munkák alapján, a teljesség igénye nélkül felsorolok néhány példát az aktív oktatói részvétel különféle megnyilvánulási formáira: helytörténeti, hagyományőrző kutatások, publikációk, a helyi identitás részét képező hírességek (Németh László Vásárhelyen, Arany János Nagykőrösön, Tessedik Sámuel Szarvason) életének és tevékenységének kutatása, intézményi évkönyvek és városmonográfiák szerkesztése, helyi folyóirat kezdeményezése ill. szerkesztése, részvétel helyi kulturális és politikai szervezetek tevékenységében ill. vezetésében, helyi rendezvények szervezése, hagyományteremtés, országos tudományos konferenciák és egyéb rendezvények szervezése helyben, vagy riportok készítése és közzététele helyi kulturális aktorokkal (Búzás L. 2000, Fruttus I. L. 2005, oktatói interjúk).

A helyi aktivitás természetesen számos konfliktus forrása is lehet az azt fölválaló oktató és környezete között – erről tanúskodik az alábbi interjúrészlet:

„Kérdik is, hogy hülye vagy, hogy ingyen dolgozol, de hát az ember ezt szívesen csinálja. [...] Van amikor én találok ki feladatot magamnak. És akkor természetesen tudom úgyis, hogy rám sózzák. Már nem úgy, hanem ötletet, és akkor azt mondják, na hát akkor csináld is meg.” (oktatói interjú, TSF-MVK)

E reflexió értelmezéséhez számításba kell vennünk, hogy az aktív oktatói hozzáállás is szervesen illeszkedik az alföldi mezővárosok hagyományos iskolatípusa, a protestáns kollégiumok nagy tanári személyiségeinek mintájához, s eleve a tanároknak a helyi kulturális életben betöltött tradicionális szerepéhez. Jellemző továbbá a tágabb – oktatói illetve városi – közösség általi megítélése is azoknak az oktatói személyiségeknek, akik időről időre fölveszik e hagyomány fonalát. Bár itt is jelen van a passzív többség ellenérzése az aktivitásával nonkonform módon viselkedő tagjával szemben, ez azonban nem fajul az ellenségességgig, hanem inkább valamiféle csudabogárnak tekintik aktívabb társukat. Bár maguktól idegennek érzik a helyi társadalomban betöltött szerepét, mégis elfogadják, hogy e szerep legitim része a helyi életnek. Ez egyértelműen mezővárosi képlet, amint arra egy korábbi tanulmányomban már rámutattam (Petrás 2005).

Látva az oktatók jelenlétének „passzív” és „aktív” kulturális kisugárzását kijelenthetjük, hogy a főiskolák által generált, városukba irányuló értelmiségi migráció egyértelműen kedvező hatással van a helyi kulturális életre.

Ez a folyamat a vizsgált főiskolák közül csak a szarvasi karokon képez komolyabb nagyságrendű tényezőt – míg Nagykovácsán a bejárók, Vásárhelyen pedig a helyi származású oktatók dominálnak, addig a szarvasi karokon az elmúlt évtizedekben és napjainkban is érvényesült az a törekvés, hogy az újonnan alkalmazott oktatók illetve a legjobb eredménnyel végzett hallgatók lehetőleg telepedjenek le a városban. Ez egyrészt egy tudatos munkaerő-politika következménye, másrészt pedig indokolja az a tény is, hogy a vizsgálatban szereplő három város közül Szarvas fekszik a legtávolabb a nagy egyetemi központoktól, így itt bizonyult a leginkább tarthatatlannak a másutt főállásban lévő, néhány napra bejáró oktatók alkalmazása. A viszonylag nagy létszámú oktatói beköltözés illetve hallgatói letelepedés számos szarvasi reflexióban megjelent az empirikus kutatás során.

„Ez állandóan jellemző, ez a mozgás itt Szarvason. [...] Az intézmények, üzemek révén bekerült ide egy műveltebb, igényesebb réteg – kutatók, főiskolai oktatók, műszaki értelmiség. Ezek a pedagógusok például betelepültek. Férjhez mentek itt szarvasi fiúkhoz, vagy elvettek szarvasi lányokat ezek a hallgatók. És ez egy állandó változást okozott. [...] Vannak néhányan összarvasiak is, de azért nagyon sokan vagyunk, akik úgy jöttünk ide valahonnan. Hát itt a mi tantestületünk szinte teljes egészében.” (oktatói interjú, TSF-PFK)

A főnti vallomás egyrészt belülről, a főiskolai oktató szemével dokumentálja a két különböző réteget (a máshol kiképzett szakértelmiségieket és a helyben végzett hallgatókat) is érintő letelepedési folyamatot, másrészt pedig érzékelteti ennek nagyságrendjét – az oktatói kar többségében beköltöző, „újszarvasi” jellegét. Az oktatói bevándorlás hatását azonban nemcsak intézményen belül, hanem azon kívül, a helyi társadalom tagjai körében is érzékelik.

„Itt kialakult egy magasan kvalifikált oktatói réteg. Ha ők ezt a tevékenységüket tudják gyakorolni, akkor valamilyen módon az ő szellemi kiteljesedésük is hozhat a város számára eredményeket.” (városi interjú, Szarvas)

„Én úgy érzem, hogy ez a város egy polgári hangulatú város. Mondjuk ehhez természetesen hozzájárul a főiskola is, meg az itteni főiskolai tanárok. [...] Sok tanár bejáró, de azért javarészt itt lakik a városban. Itt nevelik föl a gyerekeiket, úgyhogy ez is azért hatással van a város életére.” (városi interjú, Szarvas)

Mindkét interjúrészletben megjelennek azok a „mellékhatások”, amelyek a főiskolai oktatók koncentrált jelenlétéből következnek, és több ponton befolyásolják a város kulturális életét, megjelenve annak különféle színhelyein (pl. rendezvények, iskolák).

A számos pozitív hatás föltárása után azonban meg kell jegyeznünk, hogy a főiskolák oktatói kara által generált értelmiségi jelenlét különböző formáit erősen korlátozza az oktatók – s általában a helyi értelmiség – társadalmi aktivitásának

alacsony intenzitása. E hozzáállás néhány kedvezőtlen következményéről az alábbi interjúrészlet segít képet alkotni:

„Vagyunk néhányan, akik csinálunk ezt-azt a városban, de majdnem sokszor egyedül...” (oktatói interjú, TSF-MVK)

Az egyedülálló, társak nélküli küzdelem könnyen elkedvetlenítheti az egyébként aktív, a helyi ügyek iránt elkötelezett oktatót, aki egy idő után szélmalomharcnak érezheti küzdelmét. Ez a rezignáció tükröződik a fenti reflexióból, mely egy olyan tendenciára hívja föl a figyelmünket, mely egy bizonyos szint fölött könnyen öngerjesztővé válhat – a passzív többség nyomása azt a néhány oktatót is elbátortalaníthatja, aki normális esetben cselekvő részt vállalna a helyi kulturális életben.

6. A HALLGATÓI JELENLÉT KISUGÁRZÓ HATÁSA

Az intézményi és az oktatói kisugárzás után végezve a hallgatók jelenlétében és mindennapi életében rejlő kulturális hatásokat mutatom be. Az empirikus kutatás során készített „külsős”, városi interjúk tanúsága szerint a hallgatók jelenlétének tapasztalata meghatározza azt a benyomást, amelyet a helyi lakosok érzékelnek a főiskola létéből, szerepéből. Az alábbi két interjúrészlet ezt negatív oldalról is megvilágítja:

„Majdnem kiürül a város, amikor vége a félévnek, vagy nyáron a szünetben.” (oktatói interjú, TSF-MVK)

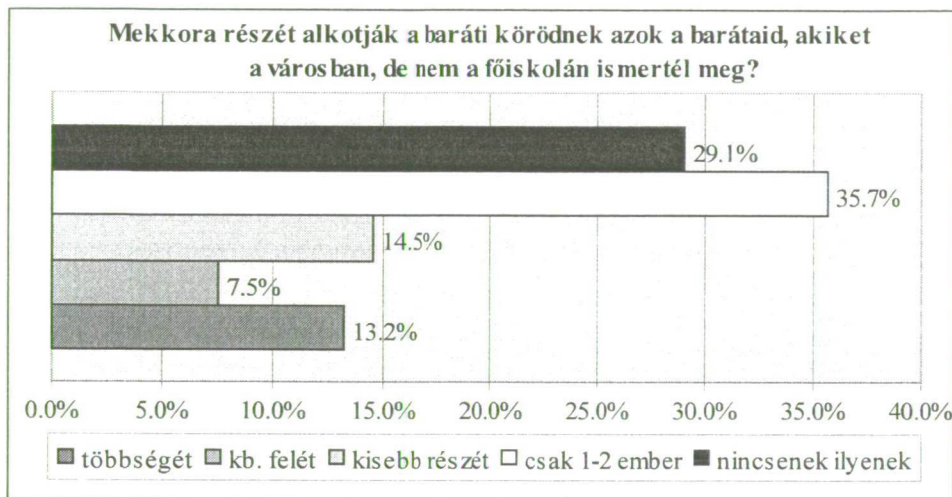
„Az átlag nagykőrösi nemigen találkozik a főiskolával a mindennapokban. Egyrészt egy valóban kicsi főiskola vagyunk, hiszen a nappali tagozatunk olyan száz fő körüli.” (oktatói interjú, KRE-TFK)

Mindkét vélemény elsősorban a hallgatók mennyiségi jelenlétére helyezi a hangsúlyt. Ez egyfelől természetes, hiszen a hallgatók nagy létszámú jelenléte azonnal, érzékelhetően megváltoztatja a városok mindennapi képét és hangulatát. Másfelől viszont sejteti azt – az alább tárgyalt – jelenséget, hogy a hallgatók minőségi kulturális hatása meglehetősen csekély a vizsgált városokban.

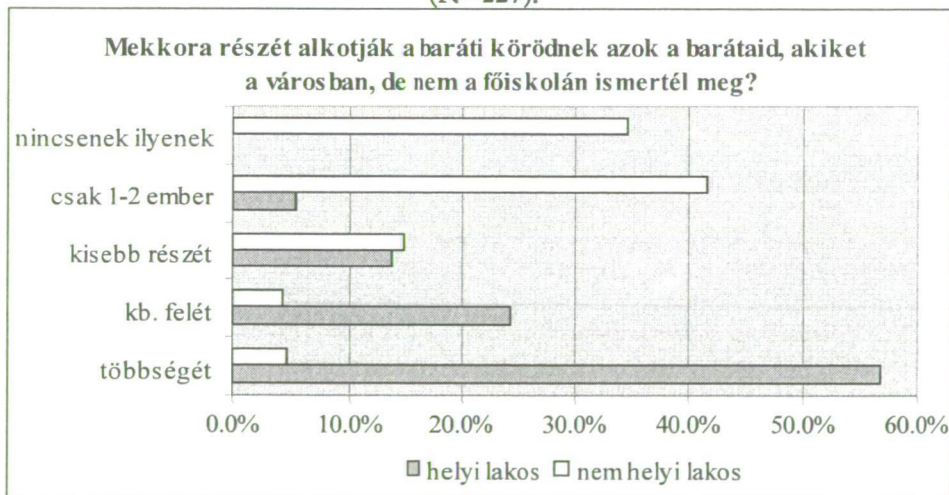
A hallgatók jelenlétének helyi kisugárzásában sokat számít életmódjuk, kulturális szokásaik, a közösségi részvétel iránti fogékonyságuk is. A sokféle helyről, településről érkező hallgatók otthonról hozott kulturális mintázatai és értékei potenciálisan csereviszonyba kerülhetnek mind egymás, mind pedig a befogadó város – vagy azon belül a helyi ifjúság – kulturális életével. Az empirikus vizsgálat során alkalmazott hallgatói kérdőívben két kérdéssel elemeztem ezt a területet: a helyi barátok arányán és a helyi civil szervezetek működésében való részvételen keresztül.

A városban, de nem főiskolán megismert barátok száma meglehetősen alacsony (2. ábra). A hallgatók mintegy kétharmadának alig van vagy egyáltalán nincsen helyi barátja. Halványan bár, de megfigyelhető egy kétpólusú eloszlás is: a többségében helyi barátokkal rendelkező hallgatók sokkal nagyobb részét teszik ki a mintának azoknál, akiknek nagyjából azonos számú helyi és nem helyi barátjuk van.

2. ábra: A helyi barátok aránya a főiskolai hallgatók baráti körében (N=227).



3. ábra: A helyi barátok aránya a helyi és nem helyi hallgatók baráti körében (N=227).



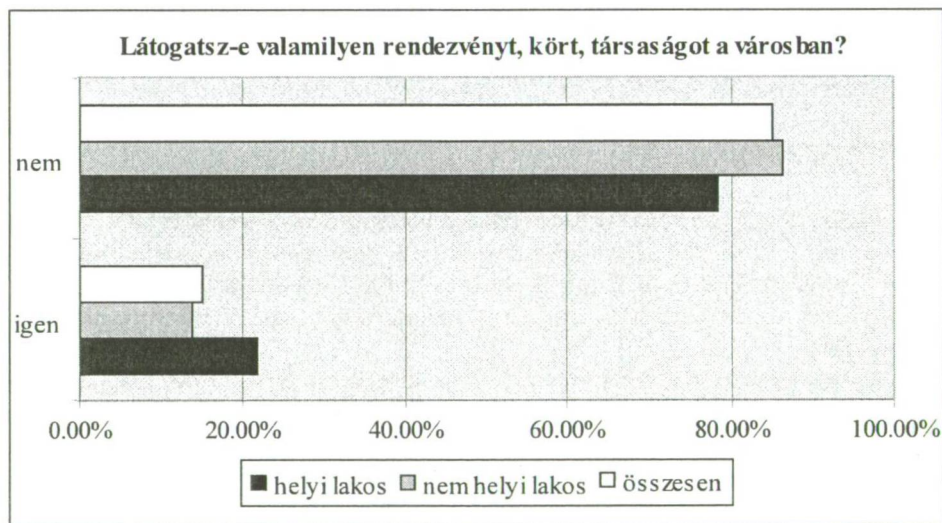
Föltételezhető, hogy a minta kétpólusú mivoltának magyarázata a helyi és a nem helyi hallgatók közötti különbség. Föltévésünkkel egybehangzik az, hogy a

helyben lakó hallgatók aránya a teljes minta 16,3 %-a, vagyis nagyjából ugyanannyi hallgatóról van szó mint azok, akik többségében helyi barátokkal rendelkeznek. A 3. ábra különválasztva mutatja be a helyi és nem helyi hallgatók baráti körének területi megoszlását.

Az ábrán jól látható, hogy a két hallgatói csoport karakteresen elkülönül. A két változó igen erős összefüggése igazolja föltevésünket: míg a helyi hallgatóknak elsősorban helyi barátaik vannak, addig a nem helyben lakó hallgatók a főiskola falain kívül általában nem alakítanak ki baráti kapcsolatokat. Ez az empirikus tapasztalat egyértelműen cáfolja azt a várakozásunkat, hogy a más településekről érkező hallgatók kulturális csereviszonyba kerülnek a befogadó város ifjúságával.

A hallgatói jelenlét kisugárzásának másik indikátora a helyi civil életben való részvétel. Az e kérdésre adott válaszok a helyi barátok arányához hasonló tendenciát mutatnak: a hallgatóknak – még a rendkívül tágan megfogalmazott kérdésre is – csupán 15 %-a számolt be arról, hogy látogat valamilyen helyi rendezvényt, kört vagy társaságot. Bár körükben is felülreprezentáltak a helyben lakó diákok, ez azonban nem jár együtt a más településekről beiskolázottak átlagon aluli részvételével, hanem inkább a helyiek nagyobb aktivitásának a következménye (4. ábra). E tény azonban a meglehetősen alacsony arányok miatt érdemben nem befolyásolja az összképet.

4. ábra: A hallgatók részvétele a helyi civil életben, lakóhely szerint (N=227).



A kérdőíves vizsgálat tapasztalatai azt mutatják, hogy a hallgatók jelenlététől remélt minőségi kulturális hatások jórészt megmaradnak a lehetőség szintjén. A helyi társadalomban való formális és informális jelenlét lényegében a helyben lakó hallgatókra korlátozódik, míg a távolabbról érkezők nem hagynak komolyabb nyomot maguk után a helyi életben.

A fõntiekkel egybehangzik az oktatói kar és a helyi társadalom számos tagjának a véleménye is, amely szerint a diákok kulturális igényei nem emelik annyira a város színvonalát, mint a nagy egyetemi városokban. Talán ez is a létszámravezethetõ vissza: nem éppen a még tömegesebb jelenlét miatt, hanem azért, mert – a nagy egyetemi központokra jellemzõ – több ezres létszámból már nagyobb a statisztikai valószínûsége, hogy kikerül néhány, az – akár helyi, akár általános értelemben vett – „klasszikus” kultúrára is fogékony hallgatói csoport is.

Egy másik magyarázat a hallgatói érdeklõdés – közelmúltban bekövetkezett – átalakulását hozza föl indokul:

„Valószínû, hogy ez attól van, hogy megváltozott egy kicsit a világ. Akkor az óvó-tanítóképzõs hallgatók nagy mértékben kirukkoltak versben, prózában, énekekben, színjátásban. Ez a terület talán erõsebb volt, mint ahogy régebben eziránt is nagyobb volt az érdeklõdés. Most ugye már a mûvészeti tárgyakról nagyon lement minden a realitás, az idegen nyelv és a számítástechnika irányába.” (városi interjú, Szarvas)

A humán érdeklõdésû, pedagógus interjúalany minden elfogultságával együtt is érvényesnek tûnik az az észrevétel, hogy – az elmúlt másfél évtized társadalmi és gazdasági folyamatainak hatására – erõsödött az egyén érvényesülésére, a megszerzett tudás piacképességére való törekvés szerepe a hallgatói életfázisban – ezt jelképezi a nyelvtudás és a számítógép-használat az interjúrészletben. E tényezõk természetes következménye a közösségi élet gyöngülése, a kreatív helyett a választó hozzáállás térhódítása, végsõ soron pedig a kulturális aktivitás csökkenése.

7. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban a hazai kisvárosi fõiskolák példáján keresztül azt vizsgáltam, mennyiben valósul meg a felsõoktatási intézmények településfejlesztõ hatása a mai magyar gyakorlatban, a helyi kulturális beágyazottság dimenziójában. A kulturális hatás három területét elemeztem: az intézményi, az oktatói és a hallgatói kisugárzást.

Négy fõiskolai karon folytatott empirikus vizsgálatom tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a kisvárosi fõiskolák kulturális hatásának intézményi szférája valamilyen formában mindenütt mûködik, s intenzitásának legfontosabb kritériuma egy lokálpatrióta oktatói csoport jelenléte. Mivel a lokálpatriotizmus természetszerû fõltétele a helyben lakás, fõltételezhetjük azt is, hogy a fõiskolák kulturális kisugárzása a helyben lakó oktatók számával egyenes arányban növekszik.

Az oktatói kar helyi kulturális részvételében megfigyelhetõ a régi mezõvárosi tanári szerepek továbbélése. Mindenütt jellemzõ tapasztalat, hogy bár az oktatók igen fontos tényezõjét képezik a fõiskolák helyi kulturális hatásainak, még mindig sok kiaknázatlan lehetõség rejlik e területen.

A hallgatók jelenlétének kulturális kisugárzása a kisvárosi főiskolák esetében az intézmények nagyságával függ össze a legerősebben. A többszáz, vagy ezernél is több nappali hallgatóval rendelkező intézmények városaiban – ahol a lakosság lélekszámához képest jelentős a köztereket használó, a korosztályukra jellemző mindennapi életet élő hallgatók aránya, – jelenlétük színesíti a település hangulatát, és egy fiatalos, dinamikus város benyomását kelti a járókelőkben.

Számottevő minőségi hatását a hallgatói jelenlétnek nem találtam. Empirikus tapasztalataim szerint a főiskolák legnagyobb kulturális „értelme” talán az, hogy képesek helyben tartani néhány aktív fiatal, akik helyi felsőoktatási intézmény híján más településen tölteneék mindennapjaikat, kiesvén ezáltal városuk kulturális életéből.

IRODALOM

- BÚZÁS LÁSZLÓ 2000: *Dr. Tóth Lajos a neveléstudományok kandidátusa élete és munkássága*. In Szarvasi Krónika. Vol. 14. pp. 98-108. SBT
- FRUTTUS ISTVÁN LEVENTE (ed.) 2005: *Diakóniai tanulmányok*. Vol. 1-2. Nagykőrös: KGRE-TFK Diakóniai Intézet.
- FUKUYAMA, F. 1997: *Bizalom*. Budapest: Európa. 154 p.
- GORDON, I. R. – MCCANN, P. 2000: *Industrial Clusters: Complexes, Agglomeration and/or Social Networks?* In Urban Studies. Vol. 37. No. 3. pp. 513–532.
- GRABHER, G. (ed.) 1993: *The Embedded Firm: On the Socioeconomics of Industrial Networks*. London: Routledge. 306 p.
- GRANOVETTER, M. 1991: *A gyenge kötések ereje: a hálózatelemzés felülvizsgálata*. In Angelusz Róbert – Tardos Róbert (eds.): *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. pp. 371-400.
- LYONS, G. 2000: *Embeddedness, Milieu and Innovation Among High-Technology Firms: A Richardson, Texas, Case Study*. In Environment and Planning. Vol. 32. pp. 891-908.
- PETRÁS EDE 2005: *Lokalizáció és lokális identitás a globalizáció korában*. In Szociológiai Szemle. Vol. 15. No. 4. pp. 85-98.
- SEIDMAN, I. 2002: *Az interjú mint kvalitatív módszer*. Budapest: Műszaki. 217 p.

Jancsák Csaba

A TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK VILÁGÁNAK MÉLYEBB MEGÉRTÉSE FELÉ AZ ÉRTÉKEK VILÁGA – A TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK KÖRÉBEN VÉGZETT VIZSGÁLATOK ALAPJÁN

BEVEZETÉS

A legutóbbi években a magyar felsőoktatásban számos rendszerszintű változási folyamat erősödött fel. A változások sok szállal kapcsolódnak az ifjúság világhoz (diplomás munkanélküliség, szakmák presztízsének átalakulása, társadalmi egyenlőtlenségek meggyökerezése, értékválság-értékváltások, az ifjúság fogyasztóként való megjelenése, többes identitások felszínre kerülése, a felsőoktatási élet-szakasz kitolódása stb.).

A felsőoktatási hallgatók életkeretei, iskolai életútja, életstílusa, életvitele megváltozott. Mindez a kilencvenes évektől párhuzamosan zajlott a magyarországi társadalmi és gazdasági változásokkal.

A tanárképzésben résztvevő hallgatók világa kettős ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatás kutatásokban külön fejezetekben elemzett dolog: egyrészt a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradvá a rendszer számára egyfajta utánpótlást is jelent. (Kozma 2004) A pedagógushallgatók a többkarú egyetemek számára az élethosszig tartó tanulás kívánalma miatt a jövőben is jelentenek szakmai kihívást és oktatási-képzési feladatot, hiszen megfelelő marketing mellett a szakmai tudást jelentő tanfolyamok, az egyetemi kiegészítő és master (MSc) képzések, a tanártovábbképzések, a szakvizsgára felkészítő képzések és más szakirányú továbbképzések tekintetében is számíthatnak a jelenleg rendszerben még nem lévő hallgatókra. (Nagy 2001, Brezsnaynszky 2006)

E dolgozat döntően a tanárképzős hallgatók értékvilágára fókuszál. A hallgatók értékvilágának bemutatása mellett a munka során a szerző által 2008 tavaszán az SZTE-n történt adatfelvétel (N=497) mellett bevonja a korábbi kutatások (Kikből lesznek a tanárképzősök az SZTE-n 2003 N=179 és 2005 N=158), illetve a nagymintás országos ifjúságkutatások (Ifjúság 2000 N=8000, 2004 N=8000) és a korábbi országos pedagógushallgató-vizsgálat (Lukács Péter – Nagy Péter Tibor, 2002, Oktatáskutató Intézet, N=997) másodelemzése utáni eredményeket is.

Magyarországon „a tanárképzés és a tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el. Egyfelől egyértelmű tanári mesterség professzionalizálódását munkálta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiumok hangsúlyossá válása; törekvés a magasán kvalifikált diplomások megnyerésére a pálya számára; a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése; a tanári pálya mint szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tanári professzió a »korlátozott szerepelvárás« felől a »kiterjesztett tanári szerep« irányába fejlődik.” (Szabó 1998a: 84)

A felsőoktatási tanterveket egyre inkább a kompetenciák függvényében alakítják, és gyakran így látják biztosítotttnak, hogy a tudományos minőség és a munkaerő-piaci helyzetbe kerülés kompatibilis célokká válnak a felsőoktatásban. „Európa számos országában viták tárgya, hogy milyen készségeket kell elsajátítania egy végzett, diplomás tanárnak. Ez két szempontból is fontos. Először azért, mert a tanári hivatás társadalmi megbecsültsége nagymértékben összefügg a végzettség minőségével, másodsor pedig azért, mert a társadalmaknak biztosítaniuk kell, hogy a képzőintézményeket olyan pedagógusok hagyják el, akik már pályafutásuk elején is képesek megfelelő szakmai teljesítményt nyújtani a diákok oktatásában”. (Orbán 2004: 520)

Kozma Tamás szerint „A pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmények klímájától” (Kozma 2004: 135). Ezzel mi magunk is messzemenően egyetértünk, azonban ezen felül azt is nagyon fontos tudnunk, hogy ez a klíma a képzés kétciklusúvá válása után változott-e, más lesz-e, és ha igen, mennyiben más, mint korábbi diákévfolyamok esetében volt. Tehát az egyik legfőbb kérdéssé itt az válik, hogy milyen jellemzőkkel lehet leírni a bolognai folyamat pedagógusszakos fiatalságát, hiszen az a világ, ahová készülnek, az a pálya, amire fel szeretnénk készíteni őket – a taneszközöktől a képzési tartalmakig – jelentős átalakuláson esik át. Jelzi ezt az az egyszerű tény is, hogy ha napjainkban megkérdezzük a tanárokat, hogy miknek tartják magukat, akkor azon válaszokat kapjuk, hogy hivatalnoknak, adminisztrátornak (Kozma 2004), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showman-nek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), továbbá – a legújabb módszertanok alapján – trénernek, coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy szolgáltató szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem egyfajta szolgáltatóház is, ahol a formális oktatási események mellett megjelennek és egyre fontosabbá válnak a nem-formális oktatási és nevelési, szabadidő-eltöltési, rekreációs események is. Az iskola egyfajta közösségi tér is, ahol generációk találkoznak és tartanak kapcsolatot egymással. (Pusztai 2007)

A magyarországi felsőoktatási intézmények előtt is tehát „új elvárások jelennek meg, nem elitképzés, egyidejűleg oktatás, kutatás, szakképzés, regionális innováció, tanácsadás, szakértés, kisebbségek és a nők támogatása, a kisvállalkozók, az innováció, a diákéletmód szolgáltatásként való nyújtása, vagyis a felsőoktatás

hagyományos céljai, elitképző céljai eltűnésével új meg új igények jelennek meg.” (Lukács 2004)

A Bologna-folyamat magyarországi történetiségéhez hozzátartozik az is, hogy nálunk a reform valójában több szálon fut, Brezsnnyánszky László szavaival „a mi bolognai utunk többsávos, hiszen a struktúra, a tartalom, az irányítás és a finanszírozási rendszer egyidejűleg van mozgásban”, azonban „a változtatás fölérendelt, magas és egyben nagytérési céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdekeltsége.” (Brezsnnyánszky 2006: 178) Ezen támogató szerep az úgynevezett kockázatvállalók (Reichert – Tauch 2003), a tanszékek és a hallgatók szcenáriójában motiválatlan, így kevés alulról jövő fejlesztési elképzelést ösztönöz, és kevés hozzáadott értéket termel.

Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diploma várományosok körében 2002-ben végzett felmérése azt mutatja, hogy „mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább kíván tanulni”. Ezért tehát a pedagógushallgatók a többkarú intézmények számára a továbbiakban is „oktatási-képzési célközönséget” jelentenek. Ugyanerre az eredményre jut Nagy Mária *A tanári pálya választása* (2001) című tanulmányában.

A magyar felsőoktatás átalakulásának folyamata a következő években jelentős mértékben felgyorsul. Ez a jelentős átalakulás fokozottan igaz a tanárképzésre, amelyben az 1997/111 rendelettel meghatározott tartalomhoz képes igen nagy változásokat hozott a két ciklusra való átállás törvényi háttere. A 2006/2007. tanévtől kezdődően a hallgatók a tanulmányaik flexibilis módon való szervezésével tulajdonképpen a maguk számára választják meg a felsőoktatási életútjuk szinte minden elemét, és egy saját stratégia alapján mozognak a felsőoktatás berkeiben.

A pedagógusképzés átalakulásában a „magyar Bologna” számos vitát gerjesztett, számos kérdést figyelmen kívül hagyott. Az egyik legfontosabb ilyen kérdés, hogy nem összhangban történt a BA/BSc szakok kidolgozása a MA/MSc szakokkal. Tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a helyzet bonyolultságát nehéz szavakba önteni, ezért tapasztalhatóak azok a leggyakrabban az információhiányból eredő vélekedések, melyek a jelenlegi felsőoktatási polgárokat jellemzik. A felsőoktatás rendszerében az utóbbi időszakban némiképpen erősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus, mely feltételezhetően az erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modell-kísérletek hiánya miatt alakult ki.

Kétségtelen, hogy maga a folyamat nagy lehetőség a pedagógusképzés fejlesztésére, modernizálására: „hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességében valóban jobban ki tudja képezni.” (Educatio 2004: 479) Ugyanakkor pedig a változó pedagógusképzés tartalmát vizsgálva azt láthatjuk, hogy „a célmeghatározásokban összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú pedagógus/tanár képet vázolnak fel a dokumentumok. [...] A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható, tükrözi azonban a pedagógus munkát végző személyekkel szembe-

ni elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát.” (Brezsnyánszky 2006: 125) Mint korábban láttuk, ez mint egyfajta társadalmi elvárás jelenik meg, és lecsapódik az oktatáspolitikai aktorok döntéseiben is, Báthory Zoltán úgy látja ezt a reform-türelmetlenséget kitermelő, évtizedeken átívelő korszakot, mint egy reformhullámvasút időszakát (Báthory 2001), amikor is nincs idő a jegecesedésre, tehát arra, hogy „valóban igazolódjanak vagy hitelt érdemlően cáfolhatók legyenek a szakmapolitikai elképzelések. A követelmények és a feltételek ütközésében vált, válik nyilvánvalóvá, hogy nem elegendő szakmailag indokolt, jóindulatú, ám a rendszerkörnyezettel alig számoló és önmagában erőtlen normákat felállítani. A tömegesedés és a vele arányos fejlesztés elmaradása gyengíti a követelmények hitelét.” (Brezsnyánszky 2006: 125)

Egy a Medián által 2008 márciusában publikált kutatás (N=500) szerint a mai magyar hallgatók elégedettek a felsőoktatás színvonalával, a képzés szakmai színvonalára 42 százalékuk szerint jó, további 28 százalékuk szerint nagyon jó. Az e kutatásban megkérdezett hallgatók legkritikusabbak a munkaerőpiac elvárásaihoz való alkalmazkodással voltak, de többségük ezzel is elégedett. Ugyanezen kutatásban az oktatók véleményét is megkérdezték, mit tartanak a felsőoktatás és saját intézményük legfontosabb problémáinak. Az oktatók a következőket említették: alulfinanszírozás (71%-uk említette), tömegképzés általánossá válása (46% említette), hallgatók felkészületlensége, motivátlansága (52% említette). (Felvi 2008)

A TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK VILÁGÁBAN TÖRTÉNT NÉHÁNY VÁLTOZÁS – FIATALOK AZ ÉLMÉNYTÁRSADALOMBAN: FOGYASZTÓI LÉT, KÉNYSZEREK ÉS BIZONYTALANSÁGOK

A következőkben szeretnénk bemutatni az értékek világát meghatározó főbb társadalmi-kulturális változásokat.

A legutóbbi tizenöt év hazai ifjúságkutatásának felismerése, hogy a kilencvenes évek elejétől ifjúsági korszakváltás zajlott le.¹ E korszakváltásnak a mozgatórugói

¹ E korszakváltás időbelisége és lefolyása vitatott. A kutatók egy része az első világháború végétől (a fiataloknak alattvalóból állampolgárrá válásától) indítja a folyamatot, mások a második világháború utáni új (nagy) generáció, a fogyasztói társadalom ifjúságának 60-as évek végi nemzedéki szerveződésétől eredeztetik a korszakváltás kezdetét. Vannak, akik szerint ez az „új ifjúság” nem létezik, csak a felgyorsult világbeli praxis alakítja ki az életvilágukat flexibilisen működtető, azt szükség esetén gyorsan újrakonstruáló fiatalokról a felnőtt világban létrejövő mentális képet. Ezen időbeliségbeli kérdések az Euro-Atlanti terület ifjúságára relevánsak, ugyanakkor a kelet-közép-európai államok ifjúságára korlátozottan érvényesek, hiszen az ifjúság „problémából erőforrássá” való válása itt a nyolcvanas évek végén kezdődött meg. E dolgozatban úgy tekintünk erre a kérdésre, hogy a magyarországi demokratizálódással és kapitalizálódással együttes folyamatként fogjuk fel ezt. A folyamatot jól modellezi a „lázadozó Campus”-ból a „vállalkozó Campus”-ba való átmenet jelensége (Kozma 2004:117-129). Ld. még Kenneth Kenniston, Margaret Mead, Michael Brake Claire Wallace, Gill Jones, Manuela du Bois-Reymond, Phil Cohen, Lynne Chisholm és továbbá Gábor Kálmán Huszár Tibor, Kabai Imre, Somlai Péter, Sükösd Mihály, Szabó Ildikó, Vaskovics László munkáit.

a kapitalizmus és a demokrácia megjelenésével elinduló társadalmi és civilizációs változások, valamint a világ információs és kulturális globalizációjának következményei voltak. (Ld. még Giddens, Anthony (2002): Kizökkent világ? Budapest: DEMOS és Beck, Ulrich (2005): Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – válaszok a globalizációra. Szeged: Belvedere) A fiatalok iskolai életszakasza meghosszabbodott, a szabadidő kitágult és új – elsősorban piaci alapú – szabadidő-eltöltési technikák jöttek létre, a felnőttéssé válás jellegű döntések meghozatala (első önálló utazás, első mobiltelefon, első szexuális kapcsolat) egyre korábbi életkorban bekövetkezik.

A fiatalok életének eseményei időben kitolódva jönnek létre, egyes életesemények a tizenéves kor elejére mások pedig a húszas éveiken túlra kerülnek. A fiatalok korábban válnak a fogyasztói társadalom „megbecsült tagjává”, ugyanakkor a felnőtté válás útja is megváltozott. A szülőktől független önálló életvitel, a saját lakás, a gazdasági önállóság, a végleges munkába állás és a családalapítás pedig egyre későbbi életkorban következik be. (Somlai–Bognár–Tóth–Kabai 2007) Az első önálló szórakozás a 15. életév közelébe kerül, az első szexuális tapasztalat megszerzése a 16. év táján, míg az első gyermek vállalásának terve a 27 életév utánra kerül. A 21. században az ifjúság világa a felnőtt(es) gyermekek és a gyermek(ies) felnőttek világát jelenti.

Egyes életesemények (bekövetkezett vagy tervezett) átlagévekben			
	2005		2008
első döntés foglalkozásról	15,4	első önálló szórakozás	15,8
első önálló szórakozás	15,6	első szexuális tapasztalat	17,2
egyedül jönni-menni	16,3	első döntés foglalkozásról	18,2
első szexuális tapasztalat	16,5	első komoly párkapcsolat	18,5
első komoly párkapcsolat	16,9	egyedül jönni-menni	18,8
első saját utazás	17,1	első saját utazás	19
első szakmai végzettség	22,6	első szakmai végzettség	21,4
először együtt élni állandó partnerrel	23,8	először együtt élni állandó partnerrel	22,8
első teljes állás	24,4	elköltözni a szülői háztól	23,4
befejezni tanulmányait	24,8	első teljes állás	23,9
első önálló lakás	25	befejezni tanulmányait	24,1
elköltözni a szülői háztól	25,3	első önálló lakás	25,2
első házasság	26,4	első házasság	26,9
első gyerek	27,6	első gyerek	27,9

Kikből lesznek a tanárképzősök az SZTE-n? 2005 (N=158),

Kik a tanárképzősök? SZTE JGYPK 2008 (N=497)

A globalizációs folyamatok felismerése következtében az ifjúság világa megértésének új szempontjai is megjelentek Európában. A kutatók azt konstatálhatták, hogy az európaiak jobban tudatában vannak sajátos jellegzetességeiknek, és olyan ismeretlen fogalmakkal bővítették szótárukat, mint a diaszpórák, határvidékek és perifériák. Ez összecseng egy jól felismerhető tendenciával az európai ifjúságkutatásban, mely a

központ és periféria, valamint a tradíció és modernitás közötti hagyományos párhuzamok leépüléséhez vezet, illetve egyre inkább a kulturális és gazdasági élet komplex dinamikájára koncentrál. Egy ilyen szellemi forгатókönyvben nem sok értelme van a nemzetileg meghatározott szimbolikus határokhoz ragaszkodni, mintha az értelmező és magyarázó potenciáljuk hivataltól ígéretesebb (vagy kevésbé ígéretes) lenne, mint más rendszereké. (Vö. Bynner–Chisholm–Furlong 1997 és Beck–Grande 2006)

Böhnisch így látja ezt a korszakváltást, hogy annak eredőjeként „nem lehet igazán tudni, hogy az ifjúság, mint életszakasz mikor kezdődik és mikor ér véget; jelenti továbbá azt, hogy az ifjúkori életformákat tekintve akár több ifjúság is létezik/létezhet egymással párhuzamosan” (Böhnisch 2003: 369)

A fiatalok az oktatás, a munka és a magánéletük területén egyrészt a bizonytalanságokkal és a kényszerekkel, másrészt pedig a lehetőségek sokaságával találkozhatnak. (du Bois-Reymond 2006)

Azt is láthatjuk, hogy a globális kapitalizmus mint fogyasztóra tekint a fiatalokra, és a célközönséget a 10-es évektől kezdődően a 40-es évekig tágitja, vagy még azon is túl. (Vaskovics László 2004) Napjaink élménytársadalmában (Shultze 2000) természetes, hogy kialakul (és látható módon működik) egyfajta fiatalságkultusz, mely nem engedi megöregedni az egyént: a közvélekedés szerint „az fiatal, aki fiatalnak érzi magát”. A fiatalkor után pedig (a közbeszédben egyre gyakoribb ez az eufemizmus) „szépkorúvá” válunk. Ezen nyelvi elemek hamis beállítódásokat, illúziókat jeleznek.

Az új évezred Magyarországa nemcsak eleven fogyasztói társadalomként, de wellness- és plázanemzetként is megjelenik.² A jóléti társadalom és fejlett szabadidőipar a fiatalság körében a szabadidő terének kitágulását is okozza, a szabadidő áthatja és összekeveredik a nem szabad idővel (például az iskolával, a munkával). (Veblen 1975)

Az új évezred ifjúsági értékvilága (melyről később lesz szó) ugyanezen tendenciákat látthatja: a nyugaton a hatvanas években feltárt értékválság-értékváltás hazánkban a kilencvenes évek első harmadában gyorsult fel.

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel, a pedagógushallgatók körében is olyan életmódtípust alakít ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástőkét átörökítő lényegén. Az ifjúsági életszakasz kiterjed azon kívüli életterületekre is, és láthatóan létrejön a századvégi-eleji egyetemista-főiskolás lét, melyben a résztvevőknek az iskola határozza meg lényegében a további életkarrierjét és hozzáigazodva, aztán kitolódik az állandó jellegű munka vállalása, és szintúgy a házasság és a gyermekvállalás, családalapítás.

Ez a változás okozza azt, hogy az iskolapadból a munka világába való átmenet természetes könnyedségével leírható, úgynevezett normalizált életrajz helyett

² A magyar „nemzeti” hagyomány igen gazdag a hamis ön-identifikáció különféle módzataiban: „bűnös nemzet”, „csatlós nemzet”, „futballnemzet” stb. Ld. még Hankiss Elemér (2004): A büntudatról. In. Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák és diagnózisok. Budapest: Osiris 271-301 Továbbá: Hankiss Elemér (2008): Egy instabil társadalom. In. Közösség és instabilitás. (szerk. Karikó Sándor) Budapest: Gondolat 89-97

egyfajta választásos életrajz jelenik meg a fiatalok körében, mely életút nagyfokú szabadságát a próbálkozások, bukások és újrakezdekések sorozata jellemzi. (Kozma 2004, Gábor 2004, Lukács 2004)

A felsőoktatási hallgatók hazai kutatói a kilencvenes évek első harmadától részletesen tárgyalták a középosztályosodást/polgárosodást, melyet „a kilencvenes években meghatározta az új osztályszerkezet létrejötte, melyben döntő szerepet játszott a magántulajdon kialakulása, illetve a piaci rendszer kiépülése. A kilencvenes évekre alakultak ki azok az intézmények, amelyek a valódi önállósulás és polgárosodás alapvető feltételei: a tőkés magántulajdon, a piaci szerkezetű gazdasági élet. Ez a folyamat, mely a társadalom új osztályszerkezetét létrehozta, a kilencvenes évek második felében figyelhető meg.” (Gábor 2000: 18) A társadalom középosztályosodásának tünete az, hogy az nagymértékben megváltoztatja a fiatalok helyzetét és életformáját. „Az életforma változásnak legfontosabb elemei a fiatalok iskoláztatásának előtérbe kerülése, ezzel párhuzamosan a fiatalok családjában a fogyasztási javak előtérbe kerülése, a lakáskörülmények megváltozása stb. Ezek a változások elősegítik a fiatalok önállósodását (saját szoba, továbbtanulás révén elkerülés otthonról).” (Gábor 2000: 28)

A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátosságos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakasznak az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával, melyben hangsúlyos szerepet kap az együttélés és a szexualitás kipróbálása is.

Az ifjúságkutatók körében már a nyolcvanas években elterjedt az a felfogás, hogy az ifjúság eliskolásodásáról, vagy skolarizálódásáról beszélnek, ha meg akarják ragadni azt a változást, amely az ifjú életszakaszra lett jellemző. (Zinnecker 2006) Azt hangsúlyozzák, hogy a fiatalok közül a 15. és 19. év között és aztán a 20. és 24. év között egyre többen látogatják az oktatási intézményeket, és egyre későbbre tevődik a képzés befejeződése. Ennek egyik következménye, hogy az „ifjúsági társadalom (s benne a hallgatói társadalom) átmenetileg kirekesztődik a gazdasági és társadalmi életből, illetve önálló intézményeket teremt, amelyekben gazdasági és társadalmi tevékenységét végzi. (Ifjúsági munkavállalás, hallgatói politizálás, párkapcsolatok és magánéleti válságok a felsőoktatásban stb.)” (Kozma 2006: 115)

A tárgyalt korszakban növekszik az életszakasz autonómiája, melynek alapja az autonóm oktatási intézmények látogatása. Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi). Az ifjúkor tehát már nem korlátozódik kizárólag az iskolai oktatásból induló, abban megalapozódó végzettség révén felépíthető karrierre. Az ifjú életszakasz részben a henyélés időszakává is válik, amit a komplementum-csoportok felé valamiféle „demonstratív henyélés” képviselhet. (Veblen 1975) Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok mintakövetését. Ugyanakkor átalakul a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségeknek a szerepe (Gábor 2000), és tovább növekszik a sajátosan fogyasztói ifjúsági kultúrának a szerepe (normák, értékek, karrierminták vonatkozásában is).

Ugyanakkor pedig, miként Brezsnjánkszky László kiemeli, a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók „bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a tanulmányaikat megválasztani”, melynek az a következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott”, mert „szikárabb megfontolások játszanak szerepet”. (Brezsnjánkszky 2006: 180)

A felsőoktatási életutak (életkarrier-tervek) hihetetlen diverzifikálódása jön létre a továbbiakban, amely átrendezi a felsőoktatási intézmények belső életét, a hallgatói életkeretek, kulturális fogyasztási szokások az oktatás hagyományos szervezeti és munkaformái, illetve az érdekképviselőt (pl. HÖK) felé való igények terén is.

Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diploma várományosok körében 2002-ben végzett felmérése azt mutatta, hogy a tanárképző főiskolára járók 38,4%-a nem szándékozik tanítani (ahogyan az egyetemista tanárszakosok 42,2%-a és a tanítóképzősök 25,7%-a sem). A szegedi tanárképzősök körében végzett kutatás során nagyobb „elkötelezettséget” láthattunk, mely napjainkra megváltozott: 60,8% (2003), 68,9% (2005) és 43% (2008) szeretne tanár lenni, ugyanakkor 19,6% (2003), 14,6% (2005), illetve 35% (2008) nyilatkozta azt, hogy nem szeretne tanár lenni. Ezért tehát feltételezhetjük, hogy a következő években – miközben a munka státuszútvonala nyitottabbá válik és ugyanakkor bizonytalanabbá és kockázatosabbá – a munka világába való átmenetről alkotott vélekedések is változnak.

AZ ÉRTÉKEK VILÁGA

Mielőtt belefognánk az értékek világa változásainak rövid bemutatásába szükséges néhány alapvetést tenni. Az ifjúságpszichológia értelmezésében az értékeket olyan kulturális alapelveknek tekintjük, melyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak fontosnak, jónak vagy rossznak. Az értékek absztrakt eszmények, míg a normák konkrét viselkedési szabályok, melyeknek követését elvárja a társadalom, ezért a normák megszegése szankciókat vonhat maga után. Az értékek és a normák a történelem folyamán változ(hat)nak, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. A szubkultúrák értékei viselkedhetnek a lázadás hajtóerejeként, antiértékeként is. A gyermek a társadalomba való bevonódása során tanulja meg annak normáit és értékeit, kultúráját, és elsajátítja a társadalmi struktúrában betöltött pozícióihoz tartozó szerepeket. Ezt a folyamatot tekintjük szocializációnak. Az értékek értelmezésünk szerint tehát különösen fontosak, mert a társadalmi viszonyok sorának első lépcsőfokát jelentik. Az érintkezések során értékek cseréje zajlik. A társadalmi érintkezések középpontjában tehát az érték áll. A kölcsönhatás során a személyek egymásból reakciókat váltanak ki, a reakciók visszahatnak a kiváltókra is (itt középpontban a viselkedések láncolata áll). A szociális cselekvés olyan kölcsönhatásokat jelent, melyek határozott, szándékolt célra irányulnak. A szociális cselekvés rendszerbe foglalja össze a cselekvés célját, eszközét, alanyát és a kiváltott reakciókat.

Du Bois-Reymond (2006) mutatott rá, hogy a posztindusztriális társadalomban a fiatalok olyan új értékeket hangsúlyoznak, mint az individualizmus, a kommuniká-

ció és a kulturális érdeklődés. Esetükben a munka célja, hogy fejlessze az egyéniséget, és segítsen válaszokat találni. A munkával kapcsolatos vélekedéseiknél is e tényezők dominálnak. A pénz fontos, de a fejlődés sokkal fontosabb. Olyan életértékek kerülnek előtérbe (ezeket nevezi Inglehart posztmaterális értékeknek, 1990, 1997), mint az önmegvalósítás, a kommunikáció, kreativitás, harmónia, döntési alternatívák. Az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (egyház, család stb.) domináns értéknormái határoztak meg, mára individualizált életfelfogásokká váltak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás Ifjúság 2000 és Ifjúság 2004 kutatások eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak.

Mennyire fontosak az alábbi értékek az Ön életében?							
Az érdemi válaszok átlaga							
(öt fokozatú skálán 1 = a legkisebb 5 = a legnagyobb érték)				(hét fokozatú skálán 1 = a legkisebb 7 = a legnagyobb érték)			
Ifjúság 2002 (N=8000) *		Ifjúság 2004 (N=8000) *		Szegedi első évfolyamos tanárképzős hallgatók 2005 (N=158) **		Szegedi tanárképzős hallgatók 2008 (N=375) ***	
Családi biztonság	4,84	Családi biztonság	4,81	Igazi barátság	6,7	Családi biztonság	6,67
Békés világ	4,8	Szerelem, boldogság	4,77	Családi biztonság	6,5	Szerelem, boldogság	6,63
Szerelem, boldogság	4,76	Igaz barátság	4,69	Szerelem, boldogság	6,5	Igaz barátság	6,57
Belső harmónia	4,66	Békés világ	4,66	Belső harmónia	6,4	Belső harmónia	6,42
Igaz barátság	4,64	Belső harmónia	4,62	Kreativitás	5,9	Szabadság	6,17
Szabadság	4,56	Szabadság	4,51	Változatos élet	5,6	Békés világ	6,17
Gazdagság	4,22	Kreativitás	4,04	Szabadság	5,2	Változatos élet	5,78
Társadalmi rend	4,13	Tradíciók tisztelete	3,9	Tradíciók tisztelete	5,2	Kreativitás	5,78
Érdekes élet	4,02	Érdekes élet	3,89	Szépség világa	5	Érdekes élet	5,69
Változatos élet	3,98	Változatos élet	3,89	Nemzet szerepe	4,7	Szépség világa	5,34
Kreativitás	3,94	Szépség világa	3,83	Érdekes élet	4,5	Tradíciók tisztelete	5,15
Nemzet szerepe	3,87	Társadalmi rend	3,75	Társadalmi rend	4,4	Gazdagság	4,83
Tradíciók tisztelete	3,8	Gazdagság	3,66	Gazdagság	4,3	Társadalmi rend	4,63
Szépség világa	3,6	Nemzet szerepe	3,6	Békés világ	3,7	Nemzet szerepe	4,3
Vallásos hit	2,61	Vallásos hit	2,98	Hatalom	3,6	Vallásos hit	3,41
Hatalom	2,55	Hatalom	2,62	Vallásos hit	3,4	Hatalom	3,38
				Mobilitás Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 2000, 2004			
2000-hez képest legalább két hellyel előrébb került				** JCs, 2005			
				*** JCs, 2008			
2000-hez képest legalább két hellyel hátrébb került							

Beck (2005) vélekedése szerint ezen érték-átrendeződés hátterében, mint hajtórugó az individualizáció áll. Giddens (2002) úgy látja, az értékváltások oka az, hogy az egyének nem húzódnak vissza a külső társadalmi térből, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk. Gábor és Szemerszki szerint „a fiatalok körében a szabadság, vagy az ahhoz közel álló hasonló típusú értékek – mint például érdekes, változatos élet – már nem ahhoz kellene, hogy önállósodjanak, mert ez már természetes, hanem ahhoz, hogy normális életet alakítsanak ki maguknak, amelyben a közösségi értékek a szabadidő tevékenységekre helyeződnek át. Az intenzív munka és tanulás világához hozzátartozik a feloldódás, a tombolás, azaz mintegy abszolút követelménnyé teszi a szabadidő felszabadult, gondtalan eltöltését, a barátokkal való együttlétet, új ismeretségek megszervezését. Ez az értékorientációs váltás együtt jár a nemek közötti emancipációval, a szingli életforma terjedésével, illetve a feszültségoldó technikák fokozott használatával is.” (Gábor–Szemerszki 2008: 31) Árnyalják a képet és egy új, európai dimenziót láttatnak azok az eredmények, melyek akkor születtek, amikor Gábor Kálmán és Szemerszki Marianna a 2008. évi Sziget-vizsgálatban a magyar és európai fiatalok értékorientációjának összehasonlító vizsgálatát is elvégezték. Alapvető megállapításuk, hogy a magyar és a külföldi fiatalok alig térnek el értékválasztásukban, mindkét csoport az igaz barátságot tartja a legfontosabbnak és a vallásos hitet a legkevésbé. Ugyanakkor kiemelik, néhány konzervatív értéket (tradíciók tisztelete, családi biztonság, udvariasság, nemzet szerepe, vallásos hit) a magyar szigetlátogatók fontosabbnak tartanak, mint a külföldiek. „A gazdagság ugyancsak jobban preferált érték a magyar, mint a külföldi fiatalok körében. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy éppen ezek az értékek azok, amelyeket a szigetlátogató magyar fiatalok kevésbé éreznek sajátjuknak, mint amit az Ifjúság 2004 adatai mutatnak. Ezzel ellentétben körükben magasabb azoknak az aránya, akik fontos értéknek tartják az érdekes életet, a kreativitást, a változatos életet, ami azt jelzi, hogy a Szigeten megforduló magyar fiatalok közelebb állnak külföldi társaikhoz, mint a fiatalok egésze.” (Gábor–Szemerszki 2008: 31)

A pedagógushallgatók világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004, Tamás 2005) értékvláság-értékvtás fogalomkörrel írnak le, jelentősen összefüggenek a hallgatók előzetes ismereteinek beágyazottságával, hiszen az „értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez” (Zeichner és Liston 1996, idézi Falus 2006: 119)

Az értékek világának elemzésekor további fontos tényekre kell felhívni a figyelmet. A pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik, amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004, Kozma 2004),

másik, hogy a „nézetek a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot.” (Dudás 2005: 25)

Nem elhanyagolható azonban az sem, hogy „az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységet végrehajtani. [...] Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg.” (Falus 2004: 361)

A hallgatók egyes társadalmi-gazdasági problémákról való vélekedéseinek mintázata megerősíti ezt a reflektivitást a környezetről kialakított valóságképre, és azt is láttatja, hogy a tapasztalatok mellett a tömegmédia tematizáló-véleményformáló hatása jelentős. A társadalmi bizonytalanság érzetének növekedése folytán a materiális- és posztmateriális értékek világában a fiatalok – az IKT technológiák használata, a hardverek és szoftverek napi praktikumba beépülő alkalmazása mellett – egyre inkább utat találnak a pénzben ki nem fejezhető értékekhez, azonban a technikai fejlesztések által létrejövő új és új eszközök, miközben felgyorsítják az információkhoz való hozzáférést és a személyközi kommunikációt, fokozzák a fiatalok igényeit a hagyományos értelemben vett emberi kapcsolatok újraépítése felé, s ez minden bizonnyal a „face to face” kapcsolatok és a virtuális kapcsolatok elkeveredését, flexibilis egymásmellettségét okozza.

***Egyes problémákról alkotott vélekedések preferenciasorrendje
(4 fokú skálán, átlagértékek)***

	mean
munkanélküliség	3,62
bűnözés	3,42
politikai szereplők marakodása	3,39
a lakossági hitelállomány mértéke	3,36
a gazdaság teljesítőképessége	3,34
erkölcsi szabályok eltűnése	3,31
drogfogyasztás	3,29
a szolidaritás hiánya	3,24
a kultúra bulvárosodása	3,17
alkoholfogyasztás	3,13
etnikai konfliktusok	3,08

	mean
a fiataloknak kevés a pénzük	2,92
közösségi terek, helyek eltűnése	2,92
magányosság, társas kapcsolatok hiánya	2,81
unalom, sokan nem tudják mit kezdjenek magukkal	2,74
túlságosan nagy (iskolai, munkahelyi) elvárások	2,72
nincsenek példaképek	2,69
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,59
nemzetközi terrorizmus	2,43
fiatalok és felnőttek ellentétei	2,37
túl sok információ éri az embert	2,37

Kik a tanárképzősök SZTE JGYPK, 2008 (N=497)

A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékvilága tehát jelentősen függ a társadalom által vallott érték- és normarendszertől, ezek pedig módosítják mind a képző intézmény által közvetített, mind pedig a hivatástudatban gyökerező értékek hatását, preferencia-sorrendjét. Az értékek tekintetében ezért kettős lánc köti a most formálódó leendő tanárgenerációt, egyrészt a pályaképben rejtező elvárások, másrészt pedig a társadalmi valóság, azaz az ideák világa vs. a társadalom működésében tapasztalt zavar: a tanárról élő mentális kép és a relátum ütközése nemcsak a korábban leírt új típusú tanárszerepekhez, de szerepkonfliktusokhoz is vezet és pályaszocializációs következményekkel is jár, amely a felsőoktatási intézményeket új (a képzés tartalmát komolyan érintő) kihívások elé állítja.

IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Budapest: Ökonet
- BECK, ULRICH. (2005): *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – válaszok a globalizációra.* Szeged: Belvedere
- BECK, U. (2006): *A választás téje.* Szeged: Belvedere Meridionale
- BÖHNISCH, L. (2003): A gyermek- és ifjúság szociálpedagógiája. In: Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia.* Budapest: Osiris 367-390
- BRAKE, MICHAEL: No future – A nagy-britanniai munkás szubkultúrák és stílusok rövid története. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságpszichológia.* Szeged, 2006, Belvedere, 238-246
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2006) *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről.* Budapest: Gondolat
- BYNNER, JOHN – CHISHOLM, LYNNE – FURLONG, ANDY: A new agenda for youth research. (Új szemlélet az ifjúságkutatásban) In: Chisholm, L. [et. al. szerk.] (1997): *Youth, citizenship and social change in European context.* Aldershot: Avebury Press 3-14
- CHISHOLM, LYNNE (2006): Élesebb lencse vagy új kamera. In: Gábor Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságpszichológia.* Szeged: Belvedere 117-155
- COHEN, PHIL (2006): Az ifjúsági probléma újragondolása. Gábor Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságpszichológia.* Szeged: Belvedere 157-217
- DU BOIS-REYMOND, MANUELA (2006): Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságpszichológia.* Szeged: Belvedere 279-300
- DUDÁS MARGIT (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In: *Pedagógusképzés 2005/3,* 23-43
- DURKHEIM, ÉMILE. (1982): *Az öngyilkosság* Budapest: KJK
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Brezsnysánszky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjúk) 2004 ősz, 463-494
- FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. In: *Educatio,* 2004 ősz, 359-375
- FALUS IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Budapest: Gondolat
- Felvi 2008 = *A hallgatóknak jó így a felsőoktatás.* http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=43&hir_id=9010 Utolsó letöltés: 2008.03.27 01:24
- GÁBOR KÁLMÁN (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In: *Társadalmi átalakulás és ifjúság.* Szeged: Belvedere Meridionale, 13-37
- GÁBOR KÁLMÁN (2006): Fordulat az ifjúságpszichológiában. Gábor Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságpszichológia.* Szeged: Belvedere 9-15
- GIDDENS, ANTHONY (2002): *Kizökkent világ? Hely: Kiadó*
- GÁBOR KÁLMÁN (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben.* Szeged: Belvedere Meridionale, 28-73
- GÁBOR KÁLMÁN – SZEMERSZKI MARIANNA (2008): *Sziget Fesztivál.* Szeged: EIKKA
- HANKISS ELEMÉR (2004): A bűntudatról. In: Hankiss Elemér: *Társadalmi csapdák és diagnózisok.* Budapest: Osiris 271-301

- HANKISS ELEMÉR (2008): Egy instabil társadalom. In. *Közösség és instabilitás*. (szerk. Karikó Sándor) Budapest: Gondolat 89-97
- HRUBOS ILDIKÓ (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. In. *Educatio*, 2000 tavasz, 13-27
- HRUBOS ILDIKÓ – SZENTANNAI ÁGOTA – VEROSZTA ZSUZSANNA (2003): *A „Bolognai Folyamat”*. Budapest: Új Mandátum
- INGLEHART, R. (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Societies*. Princeton: Princeton University Press
- INGLEHART, R. (1997): *Modernisation and Postmodernisation*. Cultural, Political and Economic change in 43 societies. Princeton: Princeton University Press
- KABAI IMRE (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest: Új Mandátum
- KARIKÓ SÁNDOR [szerk.] (2004): *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron
- KENNISTON, KENNETH (2006): Az elkötelezettségtelenek. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere
- KOZMA TAMÁS (2004): *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum
- KOZMA TAMÁS (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum
- LUKÁCS PÉTER (2004): A felsőoktatás expanziója. In. *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-25
- Magyar Statisztikai Zsebkönyv 1999*. Budapest: KSH
- MERTON, R. K. (1974): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat
- MEAD, MARGARET (2006): Kultúra és elkötelezettség. A generációk közötti viszony a hetvenes években. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere 19-45
- NAGY MÁRIA (2001): A tanári pálya választása. In. *A tanári pálya*. [szerk. Papp János] Debrecen: Debreceni Egyetem, 103-122
- ORBÁN IRÉN (2004): Tanárképzés Európai szemmel. In. *Educatio* 2004 ősz, 517-522
- PAPP JÁNOS (szerk.) (2001): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó
- POLÓNYI ISTVÁN (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? In. *Educatio*, 2000 tavasz, 43-62
- PUSZTAI GABRIELLA (2007): *A társadalmi tőkeelmélet hatása az iskolai pályafutásra*. Habilitációs előadás. Elhangzott: Debreceni Tudományegyetem, 2007. április 11.
- REICHERT, S. – TAUCH, CH. (2003): *Trends 2003 – Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Brüsszel: European University Association http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf Utolsó letöltés: 2007.06.30. 11:20
- SETÉNYI JÁNOS (1995): Elitoktatás jelentésváltozása. In. *Educatio*, 1995 tél, 627
- SOMLAI PÉTER – BOGNÁR VIRÁG – TÓTH OLGA – KABAI IMRE (2007): *Új Ifjúság*. Budapest: Napvilág

Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás 1997/98. Bp., OM, 1998

SHULTZE, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő* 2000/1-2 135-157

SZABÓ ANDREA (2008): A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete a 2000-es évek közepén. In: *Hallgatók és hallgatói szervezetek 20 évvel a rendszerváltás után*. (Szerk: Kocsis Miklós és Kucsera Tamás Gergely) Budapest: HÖÖK a Hallgatókért Alapítvány 29-34

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998a): Európai dimenziók a tanárképzésben. In. *Euroharmonizáció*. [szerk. Kozma Tamás] Budapest: Educatio, 79-86

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS (1998b): *Tanárképzés Európában*. Budapest: Educatio

SZIVÁK JUDIT (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki

TAMÁS PÁL (2005): Gyökerek és szárnyak. Avagy a szolidaritás átrendeződése. In. *Ifjúságpolitikák*. [szerk. Tamás Pál–Tibori Tímea] Budapest: Új Mandátum, 240-251

Vaskovics László: *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> Utolsó letöltés: 2008.11.12. 23:43

Veblen, TH. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest: KJK

Wallace, Claire (2006): Ifjúság, család, polgárrá válás. In. Gábor Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere 269-279

Zeichner, K. M. – Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Mahwah

Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba [szerk.] (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere 69-95

Veres Valér – Kiss Zita – Plugor Réka – Szabó Júlia

A KOLOZSVÁRI EGYETEMI HALLGATÓK VILÁGA AZ EU CSATLAKOZÁS TÜKRÉBEN

Romániában a 2000-es évek elejétől erőteljesen beindult a felsőoktatás tömegesedése. Ebben a kontextusban a kolozsvári egyetemen a hallgatói létszám az 1990-es szint tízszeresére emelkedett 2006-ra. Románia Európai Unióhoz való 2007. évi csatlakozását megelőző felzárkózási folyamat, valamint a bolognai folyamathoz való csatlakozás a romániai fiatalokat is hasonló kihívások elé állította a 2000-es évek közepére, mint amelyek általában véve az európai fiatalokat jellemzik. Ezzel együtt az erdélyi társadalmi háttér, a helyi etnikai és rétegződési viszonyok és továbbtanulási szokások sajátos szintet adnak ezen kihívásoknak.

Az elemzés célja, hogy a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE) nappali hallgatói körében készült mintán megvizsgáljuk a jövőtervezést és a fiatalok önállósodását, és az oktatásról alkotott képüket és a vállalt értékeiket az európai uniós csatlakozás kontextusában¹. Az elemzéseink során a hallgatók társadalmi struktúrában elfoglalt helyének és szocio-demográfiai sajátosságainak figyelembe vételével a következő kérdésekre keressük a válaszokat.

- Érvényesül-e a társadalmi reprodukció a tömeges felsőoktatás keretei között?
- Milyen szerepet játszik az uniós csatlakozás a jövőtervek alakításában?
- Milyen mértékben tükröződnek a társadalmi változások a hallgatók jövőtervezésében, az iskolai ifjúsági korszak meghosszabbodásában, a családalapítás kitolódásában, az önállósodásban?
- Milyen értékorientációk és attitűdök jellemzik a hallgatókat, hogyan viszonyulnak az Európai Unió által fontosnak tartott értékekhez?

A szociológiai szakirodalom igen gazdag és sokrétű támpontot kínál arra vonatkozólag, hogy milyen tényezők befolyásolják a fiatalok jövőtervezését. J. Zinnecker szemléletében a fiatalok ifjúsági életszakasza jelentős mértékben osztállyspecifikusan meghatározott. A továbbtanulási idő, tehát az iskolai korszak hossza és tartalma, a fia-

¹ A „Atitudini și percepții ale studenților Universității „Babeș-Bolyai” față de Uniunea Europeană” kutatást a Babes-Bolyai Tudományegyetem oktatói, Dr. Sergiu Miscoiu projektvezető, Dr. Veres Valér szakmai vezető, Drd. Laura Gongola, Drd. Ovidiu Vaida, Drd. Loredana Nabar, Kiss Zita, Plugor Réka, Szabó Júlia és további 22 diák végezték. A mintakeret 600 nappali tagozatos hallgatót foglalt magába. A kiválasztás kvótás mintavételi módszerrel történt, a kiválasztott hallgatók száma arányosan megegyezett a BBTE nappalis hallgatók összetételével karok, nyelvi tagozatok, nemzetiség, évfolyam és nemi hovatartozás szerint. Ennek értelmében 495 hallgató került a mintába a román tagozatról és az idegen nyelvekről, 78 hallgató a magyar tagozatról és 27 hallgató a német és angol tagozatról.

talok érdeklődési köre jelentősen behatárolódik a szülők, a család anyagi helyzetéből és társadalmi pozíciójából adódó életszemlélet és kilátások révén (Zinnecker 1993).

Egy másik fontos társadalmi folyamat az intergenerációs társadalmi mobilitás, amikor is a fiatalok éppen hogy kilépnek a szülők társadalmi réteghelyzetéből, ez egy másik fontos életút. Az individualizáció igen sokrétű mobilitási lehetőséget nyitott meg Európában a fiatalok előtt. U. Beck rámutat arra, hogy az individualizációs folyamatok során a fennmaradó egyenlőtlenségek statisztikai eloszlási egyenlőtlenségek formáját öltik, amelyeket már kevésbé értelmezhetünk az életvilág szintjén. Másrészt pedig az egyenlőtlenséghez kapcsolódó életvilágbeli struktúrák és identitások felbomlásával az egyenlőtlen kockázatok és esélyek nem tűnnek el, csupán átdefiniálódnak, individualizálódnak, diverzifikálódnak (Beck, 1997.463) E két jelenség egyszerre artikulálja a fiatalok életpályáját. Másik jellegzetes folyamat a kelet-közép-európai társadalmakban, amely az ifjúság életét külön befolyásolja, a társadalmi-gazdasági átmenet a tervgazdaságra épülő államszocialista diktatúráról a piaczgazdaságra épülő demokráciákra. Ebben a folyamatban az ifjúság sajátos szerepet kap, egyrészt, mert a rendszerváltás sikerességének vannak generációváltással kapcsolatos összefüggései, másrészt pedig a különböző országok közötti gazdasági-társadalmi eltérések is szerepet játszanak (lásd Eyal–Szelenyi–Townsend 2001).

Az ifjúkor és a felnőttkor közötti átmenet elemzése gazdag szociológiai szakirodalommal rendelkezik. A népességalapú megközelítések szerint ezek három fő részre bonthatók: az átmenet időzítése, az átmenet szakaszai és az átmenetek mint az életút meghatározó mozzanatai. A különböző életszakaszok közötti átmenetet a rájuk jellemző életesemények bekövetkezésének életkor szerinti időzítésével vizsgáljuk. Olyan életesemények ezek, amelyeket a népesség többségének tagjai megélték vagy meg fognak élni. Az átmenetek időzítésében bekövetkező, a különböző korosztályok között mutatózó változások a kohorszokon belüli vagy azok közötti összehasonlító elemzések segítségével történnek. Linda K. George rámutat, hogy a 20. században a felnőttkorra történő átmenet életeseményeinek bekövetkezése átlagosan későbbi életkorra tevődött, ami a fiatalabb kohorszok iskolai korszakának befejezését és az első munkahely vállalását illeti. Az USA-ban az utóbbi 2–3 évtizedben az első házasságkötés átlagéletkora későbbre tolódott (George 1993:359). Az egy kohorshoz tartozók körében viszont megfigyelték a társadalmi státushelyzet szerinti eltéréseket: az alacsonyabb társadalmi osztályokhoz tartozó csoportok fiataljai, különösen az afroamerikai, latin-amerikai származásúak és a rurális környezetben élők körében korábban történik a felnőtt életszakaszra való átmenet (Hogan 1981), ami egybevág a Zinnecker féle európai megfigyelésekkel. Jelen elemzésben lehetőségünk van megvizsgálni e tézist a Kárpát-medencei mintákon, miszerint az életszakaszok közötti átmenet rétegfüggő, ugyanakkor azt is lehetőségünk volt megvizsgálni, hogy e rétegfüggőség mennyire szövődik át az etnikai hovatartozással. Hipotézisünk az, hogy a leggyengébb szerepet játssza ebben az etnikai hovatartozás, míg fontosabb szerep jut a társadalmi réteghelyzet és ennél tágabban, a társadalmi struktúrában elfoglalt helynek (mint például a település

típusa, ahol élnek), valamint a régió általános gazdasági-társadalmi helyzetének. E két utóbbi tényezőt az alábbi összetevővel operacionalizálhatjuk: a helyi társadalom gazdasági állapota, a magyar oktatás és kultúra intézményesültsége, a globalizáció behatolásának szintje, a helyi reakciók a magyar fiataloknak a többséghez való viszonyában, és ezen belül az ifjúsági életpályák artikulálódásának módja. Végül, de nem utolsó sorban az egyetemi hallgatók jövőterveinek meghatározó tényezője a helyi társadalom gazdasági állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a helyi társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra.

A HALLGATÓK ÖSSZETÉTELE ÉS TÁRSADALMI HÁTTERE

A minta 600 nappali tagozatos hallgatót foglalt magába az összesen 31552 fős összlétszámból, akik Kolozsváron tanultak (kivéve a kihelyezett tagozatokat és a mesteri fokozatot). Ebből 82 százalék román tagozaton (a román tagozat konvenció szerint magába foglalja az idegen nyelv szakokat is, ahol számos magyar nemzetiségű hallgató tanul, egy részük akár magyar nyelv és irodalom mellékszakon), 13 százalék magyar tagozaton és 4,5 százalék német és angol tagozaton tanul. A minta magába foglalt 495 hallgatót a román tagozatról és az idegen nyelvekről, 79 hallgatót a magyar tagozatról és 27 hallgatót a német tagozatról.

A hallgatók 79,1 százaléka román, 19,2 százaléka magyar és 1,6 százaléka más nemzetiségű.

A társadalmi háttér vizsgálatát a szülők iskolázottsága, foglalkozása, és a család anyagi helyzete alapján vizsgáltuk meg.

Az apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége szerint a hallgatók több mint 37 százaléka felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő gyermeke, amíg országos szinten 7,1 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és a szülők kohorszaiban sem lépi túl ez az arány a 10 százalékot. Az érettségivel rendelkező szülők aránya közel felét (47%) teszik ki, és az érettségi nélküli szülők aránya mindössze egytizede a populációnak, amíg az erdélyi össznépesség körében ezek aránya meghaladja az 50 százalékot is². Ez a helyzet a társadalmi reprodukció igen magas szintjét mutatja, az alacsony származású fiatalok számára kis esélyt ad a magasabb státuszú állásokba való bekerülésre.

Tehát a kolozsvári BBTE hallgatói az átlagosnál jóval magasabb iskolai háttérből származnak. Ezzel együtt az oktatás tömegesedése bizonyos mértékű mobilitást is jelent. Irina Tomescu-Dubrow (2006) rámutat, hogy 2000 körül az oktatás pozitív hatással volt a mobilitásra, akárcsak a korábbi időszakban, de ami változott, hogy a nemi hovatartozás hatása eltűnt, mivel a nemek aránya a felsőoktatásban kiegyenlített, sőt enyhe nőtöbbség van.

² ... (2004) Recensământul general al populației și al locuințelor din 2002 (Népszámlálás). INS, București

1. táblázat: Az apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége

Iskolai szintek	százalékok
8 osztály vagy kevesebb	1,4
szakmunkásképző	8,4
Szakközépiskola	16,3
Elméleti középiskola	16,6
Középiskola utáni szakképzés	14,2
Főiskola	4,5
Egyetem	29,9
Mesteri fokozat	4,4
Doktori fokozat	3,1
Nincs válasz	1,2
Összesen	100,0

A szülők foglalkozása is ezeket az iskolázottsági szinteket tükrözi. A legnagyobb csoportja a hallgatóknak értelmiségi apától származik, egytizedüknek az apja különböző vezető beosztásban dolgozik, egynegyedük szakképzett munkás gyermeke, és a többi legnagyobb része szolgáltatásbeli dolgozó. E struktúra nagyon eltér az ország össznépességétől, ahol mindössze 8 százalék értelmiségi és 4 százalék vezető.

Az anyagi helyzet elemzése több mutatóval történt, és mindegyik az átlagosnál magasabb anyagi helyzetet mutat. A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság az alábbi képet mutatja:

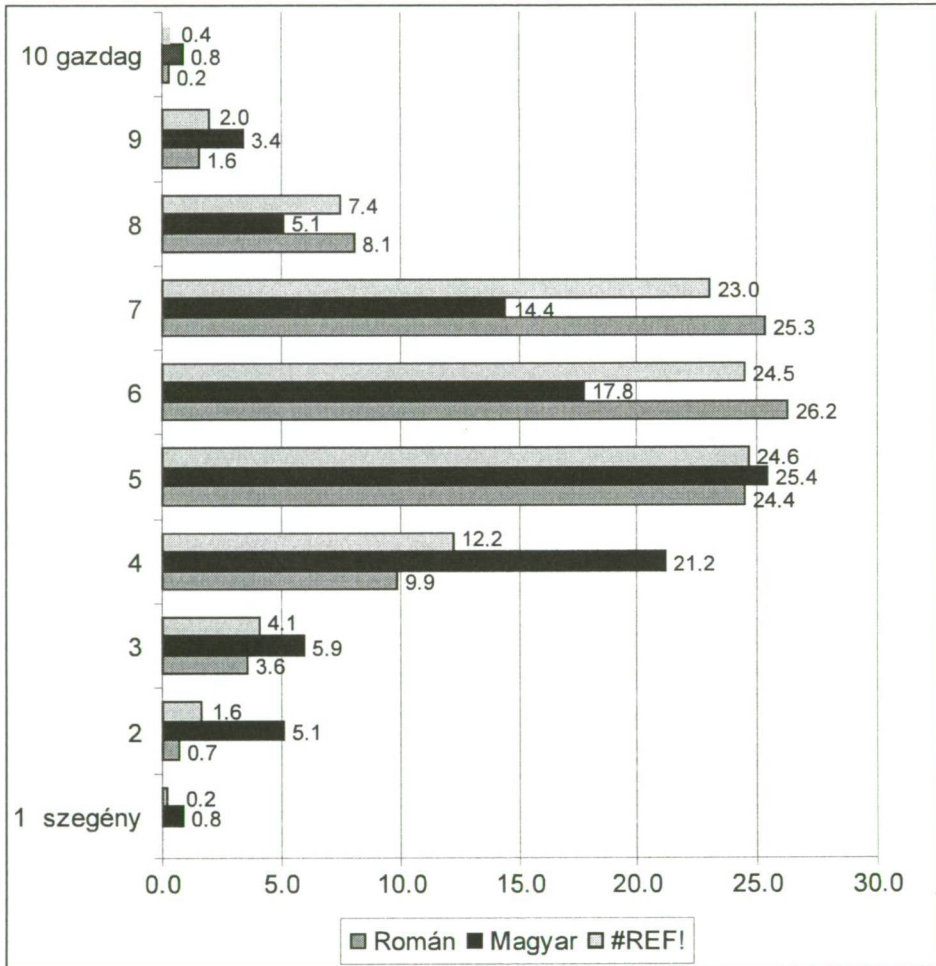
2. táblázat: Te vagy a családot rendelkezik-e az alábbiakkal? (%)

Fogyasztási cikkek	Családé	Saját
saját autó	75,5	9
saját lakás	95,6	11
mobiltelefon	86	96
mobiltelefonon keresztül internet hozzáférés	12	18,5
CD-lejátszó	53	62
számítógép	63	69
számítógépes internet hozzáférés	39	46
DVD író / olvasó	34	27
motorkerékpár	4	2
értékes sporteszköz (kb. 40 000 Ft fölötti értékben)	12	13
digitális kamera	24	22
házimozsi berendezés	11	4
plazma tv	5	0,5

A családok 95 százalékának van saját lakása, nagyon magas arányban ellátottak mobiltelefonnal, autóval. Több mint kétharmadának van számítógépe, CD-lejátszója. Az Internethasználat otthon 39 százalékos, DVD 34 százalékos, digitális fényképezőgépe 24 százalékuknak van, a többi termékkel még kevesebben rendelkeznek.

Egy másik indikátor a szubjektív helyzet értékelésére vonatkozott, egytől tízig terjedő skálán kellett megjelölnék, mennyire tartják gazdagnak magukat. A diákság zöme középosztálybelinek jelölte be magát anyagi szempontból, a 4 és 7 értékeket választotta a hallgatók 84 százaléka (lásd 1. ábra)

1. ábra. Társadalmi státushelyzet szerinti eloszlás, nemzetiségek szerint



Számottevő különbség figyelhető meg a nemzetiségi hovatartozás szerint. A román diákok nagyobb mértékben választották a jobb anyagi helyzetnek megfelelő 6, 7, 8 pontszámot, míg a magyarok a középső kategória legalján a 4-es értékkel emelkednek ki. A válaszok egyrészt mutatják, hogy akárcsak az össznépszerűség körében, az anyagi felsőközéposztály aránya magasabb a románok esetében, másrészt a szegényebb román diákok más, kisebb presztizsű egyetemeket választanak Gyulafehérváron, Nagyszebenben, Brassóban, Nagyváradon.

JÖVŐTERVEK

Az ifjúsági életutak, mint láttuk több tényező által meghatározottak. Ebből kiindulva két ifjúsági szakaszcsoportról beszélhetünk: az átmeneti ifjúsági korszakról, amely az indusztriális társadalmakra volt jellemző, illetve az iskolai ifjúsági szakaszcsoportról, mely a posztindusztriális társadalmakban válik tipikussá. Az **átmeneti korszakban** az ifjúság viszonylag rövid és kevés szociális és kulturális önsúlyal rendelkezik. A teljes életpályán belül az ifjúsági életszakasz kényszerű, átmeneti esemény, melyben a fiatalok a felnőtt társadalomhoz igazodnak, szorosan kötődnek a felnőttek intézményrendszeréhez, különösen a munka intézményeihez és a családdhoz, a szűkebb szocio-kulturális környezethez. Így a munkában, a családban, a társadalomban a tapasztalt felnőttekhez képest alárendelt szerepet játszanak. Az **iskolai ifjúsági korszakban** az iskolának a szerepe felértékelődik abból a szempontból, hogy egyrészt egyre hosszabb időt töltenek a fiatalok az iskolában, és az iskola határozza meg lényegében a további életkarrierjüket, ehhez igazodik a munkába állás, a házasság és a gyerekvállalás, melyek mind kitolódnak. Egy másik fontos jellemzője, hogy csökken a családi, szomszédsági viszonyoknak, a településnek az ellenőrző szerepe, és felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe. Ebben az életszakaszban a relatíve önálló iskolai és képzési intézmények látogatása révén az ifjú életszakasz autonómiája növekszik. A fiatalok norma- és értékrendszerét valamint mintakövetését is egyre inkább meghatározza a fiatalok önállósodása, így növekszik az ifjúsági kultúrának a szerepe, mind a normák, mind az értékek, mind a jövőbeli karrierminták kialakításában, és csökkennek a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségek. Tehát a kulturális tőke térhódítása összekapcsolódik a származási és osztálykötelékek leépülésével, átrendeződésével, amely az ifjúsági kultúra felértékelődéséhez vezet.

Arra a kérdésre, hogy szeretné-e folytatni tanulmányait (az aktuális tanulmányok befejezése után), a válaszadók 83 százaléka igennel válaszolt, és csupán 17 százalék mondta azt, hogy nem szeretne tovább tanulni. Tehát ez is arra mutat rá, hogy, ebbe a rendszerbe belépett fiatalok nagy többsége a lehető leghosszabb ideig benne is akar maradni, manifeszt motiváció, hogy a lehető legtöbb iskola által nyújtott készség elsajátítására képes legyen, látens motivációként pedig az ifjúsági életszakasz meghosszabbítását és az felnőttkorral járó felelősségek vállalásának elhalasztását jelölhetjük meg.

A származási család fontosságának kiemelése érdekében megvizsgáltuk azt hogy a továbbtanulási szándékot mennyiben befolyásolja az apa iskolai végzettsége.

3. táblázat: Továbbtanulási szándék, a továbbtanulás formája illetve a legmagasabb iskolai szint elérésének a vágya, az apa iskolai végzettsége alapján

		Apa iskolai végzettsége		
		Általános és szakiskola	középiskola	Felsőfokú végzettség
Szándékodban áll tovább tanulni? *	Igen	24.9	34.7	40.4
	Nem	30.1	43.0	26.9
	Összesen	25.8	36.1	38.1
Milyen formában szeretnél tovább tanulni? **	Más egyetemen	36.8	34.2	28.9
	Mesteri	26.8	38.0	35.2
	Mesteri majd doktori	18.8	28.6	52.6
	Doktori	28.6	14.3	57.1
	Összesen	25.4	34.6	40.0
Mit gondolsz, mi lesz az általad elért legmagasabb iskolai végzettség? ***	Egyetem	48.5	30.3	21.2
	Mesteri	26.3	40.2	33.6
	Doktori	22.9	27.1	50.0
	Összesen	26.4	34.3	39.3

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A továbbtanulási szándék kapcsán az a tendencia figyelhető meg, miszerint minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál inkább akarnak a fiatalok is továbbtanulni, 40 százaléka azoknak a fiataloknak, akiknek az édesapja egyetemet vagy annál magasabb fokú iskolát végzett, az egyetem után folytatni szeretné tanulmányait, és csupán 25 százalék az, akik nem akarják ezt a dolgot. Azok a diákok akiknek az apja felsőfokú diplomával rendelkezik, jelentősen nagyobb arányban szeretnék doktoriskolákban folytatni tanulmányaikat (57százalék), mint valamilyen más egyetemen (29százalék). Azok esetében, akiknek az apjuk iskolai végzettsége nem éri el az egyetemi szintet, a helyzet éppen fordítva áll: ők nagyrészt más egyetemen szeretnék folytatni tanulmányaikat (37százalék), azok aránya, akik doktori címre vágnak úgyszintén eléggé magas, 29 százalék. Érdekes módon azok a diákok akik tovább szeretnének tanulni, de akiknek az apjuk középszintű iskolai végzettségű, nem vágnak sokkal magasabb szintre eljutni, sokkal inkább hajlanak arra, hogy az egyetemi oktatási struktúra alsóbb pozícióin maradjanak, tehát a Zinneckeri értelemben vett középrétegek ifjúsági életstratégiája jellemző, akik az egyetemi képzést a szakképesítés elsajátításáért végzik, és céljuk e korszak minél korábbi lezárása, a tanulási költségek minimalizálása érdekében. A legmagasabb iskolai végzettség elérésében azok a legoptimistábbak, akiknek az édesapja is egy magasabb iskolázottsági szintet ért el.

4. táblázat: A továbbtanulási szándék annak függvényében, hogy szándékában áll-e tanulni vagy dolgozni külföldön

		Külföldre megy...			
		Tanulni		Dolgozni	
		Igen	Nem	Igen	Nem
Szándékodban áll továbbtanulni (az aktuális tanulmányok befejezte után)?	Igen	68.67	31.33	66.9	33.1
	Nem	29.55	70.45	84.1	15.9
	Összesen	63.89	36.11	69	31

Jelentős kapcsolat figyelhető meg aközött hogy valaki szeretné folytatni tanulmányait illetve hogy szeretne külföldön tanulni, tehát eléggé jó eséllyel azok, akik tovább akarnak tanulni, ezt külföldön képzelik el, annál is inkább, hogy Románia európai uniós tagsága ezt favorizálja.

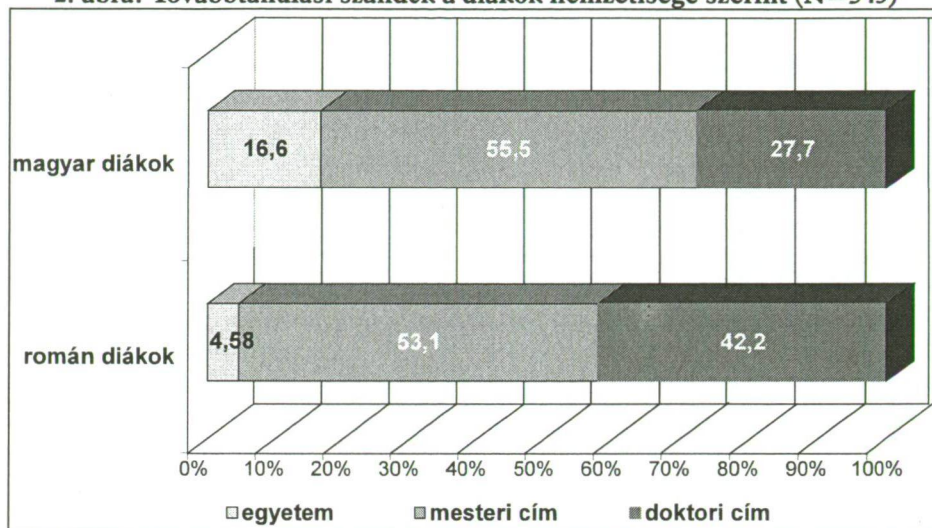
Érdekes módon a lányok magasabb arányban szeretnének továbbtanulni, mint a fiúk, annak ellenére, hogy ők azok, akiknek a szakirodalom szerint az iskolai ifjúsági korszakuk néhány évvel rövidebb volt az 1990-es években Németországban és Magyarországon. (lásd: Zinnecker, 1993; Gábor, 2000)

5. táblázat: A továbbtanulási szándék nemek szerinti eloszlása

		Nem	
		Férfi	Nő
Szándékodban áll továbbtanulni (az aktuális tanulmányok befejezte után)?	Igen	30.65	69.35
	Nem	50.00	50.00
	Összesen	33.88	66.12

Arra a kérdésre, hogy „milyen formában szeretné folytatni a tanulmányait?” a válaszolók csaknem kétharmada (63%) azt mondta, hogy mesterin, 28 százalékuk mesteri majd doktori képzésben, 8 százalékuk más egyetemen és alig 1 százalék egyenesen doktori képzésben. Ezen adatokból két fontos következtetést vonhatunk le: viszonylag kevés diák számára jelent jövőstratégiát a más egyetemre való beiratkozás; illetve a diákok a magiszteri képzéseket valami megfoghatónak tekintik, olyan dolognak, ami bárki által elérhető.

2. ábra: Továbbtanulási szándék a diákok nemzetisége szerint (N=543)



Nemzetiség szerint szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulás helyét, szintjét illetően. Mint az előbbi ábra is mutatja, a román hallgatók nagyobb arányban szeretnék doktori vagy mesteri címet szerezni, míg a magyarok között nagyobb arányban vannak azok, akik egy új alapképzés szerinti szakot végeznének. A különbség mögött a magyar és román hallgatók társadalmi háttere közötti különbség áll, a román hallgatók körében ugyanis nagyobb arányban vannak felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők, és ennek hatását láttuk az előbb a gyermekeik továbbtanulási szándékait illetően, ez érvényesül az aspirációk szintjén is.

A diákok társadalmi közérzetének jellemzésére három mutatót használtunk: mennyire vannak megelégedve a jelenlegi életükkel; hogy gondolják, az elmúlt öt évhez képest a helyzetük javult vagy romlott; illetve hogy mit gondolnak a következő öt évben az életük jobb vagy rosszabb lesz. Jelenleg az indikátorok növekedéséről beszélhetünk: azok aránya, akik meg vannak elégedve az életükkel viszonylag magas, azok aránya akik úgy érzik, rosszabbul élnek mint az elmúlt 5 évben viszonylag alacsony, csakúgy mint azok aránya, akik azt gondolják, hogy öt év múlva rosszabbul fognak élni.

Az Eurobarométer Romániára vonatkozó adataival szemben, amelyben a populáció jelenlegi életével való elégedetlensége (56% Románia, 18% EU), a mérsékelt optimizmus a közel jövővel szemben (39% az EU-s 35%-kal százalékkal szemben) illetve a fokozott optimizmus „az öt év múlva” életszakaszra vonatkozóan (52% Románia, 40% EU) voltak a dominánsak; Magyarország lakossága 55 százalékosan elégedett az életével (Eurobarométer 65, Magyarország, 2006 tavasza:17). A Babes-Bolyai Tudományegyetem diákjai kiemelkedően magas arányban (90,58%) elégedettek a saját életükkel. Annak ellenére, hogy nem beszélhetünk számottevő különbségekről, ami a nemzetiséget illeti, meg kell említenünk, hogy a magyar diákok valamivel elégedetlenebbek, mint román kollégáik.

Összehasonlítva jelenlegi helyzetüket az ezelőtt öt évvel, a diákok csaknem kétharmada (65,2%) beszél javulásról; ebben a kontextusban is a magyar diákok valamivel elégedetlenebbek, amíg a román diákok 7,1 százaléka, addig a magyar diákok 16,5 százaléka szerint romlott a helyzete az előző öt évhez képest. Az elkövetkező öt évben a diákok jelentős többsége (88,8%) az életszínvonaluk javulásában reménykedik.

A Metro Media Transilvania által 2002 illetve 2004-ben, a 14-19 éves romániai populációra érvényes reprezentatív mintán elvégzett felmérések rámutattak arra, hogy a megkérdezettek saját életükkel szembeni elégedettsége számottevően javult. 2004-ben, szemben a 2002-es adatokkal egy 14 százalékos növekedést kell megfigyelni azon fiatalok körében akik szerint az életük javult az elmúlt öt évhez képest, és ugyanúgy 8 százalékkal nő azoknak is a számuk, akik a közeljövőről bizakodva beszélnek. (MMT, 2004: 10-12)

A DIÁKOK JÖVŐSTRATÉGIÁI

A társadalmi és gazdasági fejlődés következtében a posztindusztriális társadalmakban az ifjúsági kultúra megváltozása a jellemző, ami a kulturális tőke egyre magasabb értékeléséhez vezet, és egyre több időt és energiát fordítanak ennek megszerzésére. Ezen tőkék elsajátítása viszonylag hosszú időt vesz igénybe, ami ahhoz vezet, hogy kitolódik az ifjúsági szakasz, ugyanis sokkal hosszabb ideig kell iskolába járni. Minél inkább kitolódik ez a szakasz, annál jobb pozíciókba képesek bekerülni a fiatalok. Annak érdekében, hogy ezeket a tudásokat el lehessen sajátítani szükség van a formális keretek között történő tanulásnak, az iskolába járás idejének a kitolására, mely egy magasabb fokú autonómiát feltételez, mely egy magas-fokú függetlenséghez és semlegességhez, toleranciához vezet. (Bourdieu, 1979)

Ez lehetne annak is a magyarázata, hogy az általunk megkérdezett diákok az elkövetkező öt évben elsősorban tanulni szeretnének, elsajátítani valamilyen foglalkozást, mesterséget, megtanulni valamilyen idegen nyelvet és megszerezni valamilyen diplomát. Ezt követi a munkahely szerzése illetve a családalapítás, ugyanakkor a saját lakás megvásárlása és az utazások úgyszintén nagyon fontos helyet töltenek be a fiatalok jövőterveiben.

6. táblázat: Mit szeretne megvalósítani az elkövetkező öt évben (%)

	Elsősorban	Másodsorban	Harmadsorban
Saját lakás (építés, vásárlás, csere)	17.9	10.4	13.3
Lakásfelújítás	0.9	1.7	1.2
Vállalkozás indítása	6.3	6.3	5.1
Autó, új autó	1.9	3.6	9.4
Gyermekvállalás, gyermeknevelés	1.4	2.4	6.3
Családalapítás	6.7	13.5	14.8
Tanulás, szakmaszerzés	33.2	9.4	4.6
Elhelyezkedés, munkahely	7.2	19.6	8.0
Megfelelő munkahely	2.3	2.2	2.7
Önálló életvitel megteremtése	5.1	8.7	6.3
Vendégmunka az USA-ban	2.3	2.7	2.4
Vendégmunka az USA-ban	1.4	1.2	2.2
Tanulmányok az USA-ban	0.5	0.0	1.0
Tanulmányok az USA-ban	5.1	5.8	2.4
Szakmai sikerek	6.2	9.2	9.7
Utazás	1.6	3.4	10.7

Szignifikáns kapcsolat mutatható ki a diákok jövőtervei és tanulmányi évük között. Ha a legfontosabb öt jövőtervet nézzük meg, amelyet az elkövetkező öt évben szeretnének valóra váltani, azt láthatjuk, hogy a harmad- és negyedéves hallgatók inkább hajlanak a „saját fészek” kialakítása felé: saját lakást szeretnének vásárolni illetve családot alapítani. Ezzel szemben a fiatalabb első- és másodévesek a továbbtanulást, a szakmaszerzést illetve az utazásokat helyezik előtérbe. Ez kissé olyan irányba tereli gondolatainkat, miszerint a fiatalabb diákok értékrendszere, jövőstratégiái inkább a posztmateriális, míg az idősebb kollégáiké a materiális értékrend felé hajlanak el inkább. Ugyanakkor mindkét „csapat” tervei között nagy fontosságot kap a munkahely szerzése, vagyis az, hogy minél inkább függetlenné váljanak gazdaságilag, minél nagyobb egzisztenciális szabadságot vívjanak ki maguknak a szüleikkel szemben.

7.táblázat: A jövőtervek a tanulmányi év szempontjából

	Évfolyam	
	1-2 éves	3-4 éves
Saját lakás (építés, vásárlás, csere)	48.5	51.5
Lakásfelújítás	60.0	40.0
Vállalkozás indítása	61.1	38.9
Autó, új autó	80.0	20.0
Gyermekvállalás, gyermeknevelés	50.0	50.0
Családalapítás	43.2	56.8
Tanulás, szakmaszerzés	66.3	33.7
Elhelyezkedés, munkahely	50.0	50.0
Megfelelő munkahely	30.8	69.2
Önálló életvitel megteremtése	57.1	42.9
Vendégmunka az USA-ban	46.2	53.8
Vendégmunka az USA-ban	71.4	28.6
Tanulmányok az USA-ban	100.0	
Tanulmányok az USA-ban	82.1	17.9
Szakmai sikerek	45.7	54.3
Utazás	62.5	37.5
Saját lakás (építés, vásárlás, csere)	57.9	42.1

A hallgatókkal készült fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból egy paradoxális helyzet tárul fel: a diákok szeretnék továbbtanulni, fejleszteni magukat, és ezt inkább külföldön, mert itthon nincsenek olyan lehetőségek, amelyek kielégítenék őket, de ugyanakkor azt is bevallják, hogy az ország fejlődésében fellépő „zavarok” nagymértékben az elit elvándorlásának köszönhetőek. Egyelőre a diákok csak „külföldön szeretnék tanulni, és aztán visszajönni és itthon próbálni szerencsét” (F1.3., román lány).

A BBTE diákjai nagymértékben optimisták látják a terveik megvalósulási esélyét 91 százalék, és csupán 9 százalék az, aki pesszimista áll a dolgok elé. Ugyanakkor a faluról származó fiatalok pesszimistábbak látják a jövőt, mit a városról származó kollégáik.

Az anyagi helyzetnek meghatározó szerepe van a jövőtervek megvalósításának az értékelésében. Az anyagi helyzet feltárására elsősorban az egyes gazdasági javakkal való rendelkezést vettük figyelembe; az egyének illetve a származási család ezekkel a javakkal való rendelkezését. 13 dologra kérdeztünk rá. Ezeket három csoportba vontuk össze.

8. táblázat: A jövőtervek megvalósulási esélye az anyagi javak függvényében

	A származási család anyagi javakkal való ellátottsága			Saját anyagi javakkal való ellátottság		
	Kevés	Közepes	Sok	Kevés	Közepes	Sok
Optimista	10.4	58.8	30.8	23.2	69.1	7.7
Többnyire optimista	12.4	65.3	22.3	32.3	59	8.7
Pesszimista	13	80.4	6.5	39.5	60.5	
Összesen	11.8	64.4	23.8	29.8	62.5	7.7

($p < 0,01$)

A fenti táblázatból leolvasható, hogy minél inkább nő az anyagi javakkal való rendelkezés, és ezzel együtt a fiatalok materiális biztonsága, úgy nő a jövőbeni tervek megvalósításával szembeni optimizmus is, vagyis azok, akik materiális biztonságot éreznek maguk mögött, optimistábban állnak szembe a jövővel.

Megkérdeztük a diákokat a külföldre való kiköltözési szándékuk, hajlandóságuk felől is („gondoltál már arra, hogy külföldre telepedj?”)

9.táblázat: A diákok emigrálási szándékai (%)

Válaszok	%
Igen, de nincsenek konkrét terveim	41,1
Nem költöznék ki	24,8
Igen, de még nem tudom, hogy hova és hogyan	18,4
Igen, és konkrét terveim is vannak	8,7
Nem, nem is gondolkodtam ilyesmin	7,1

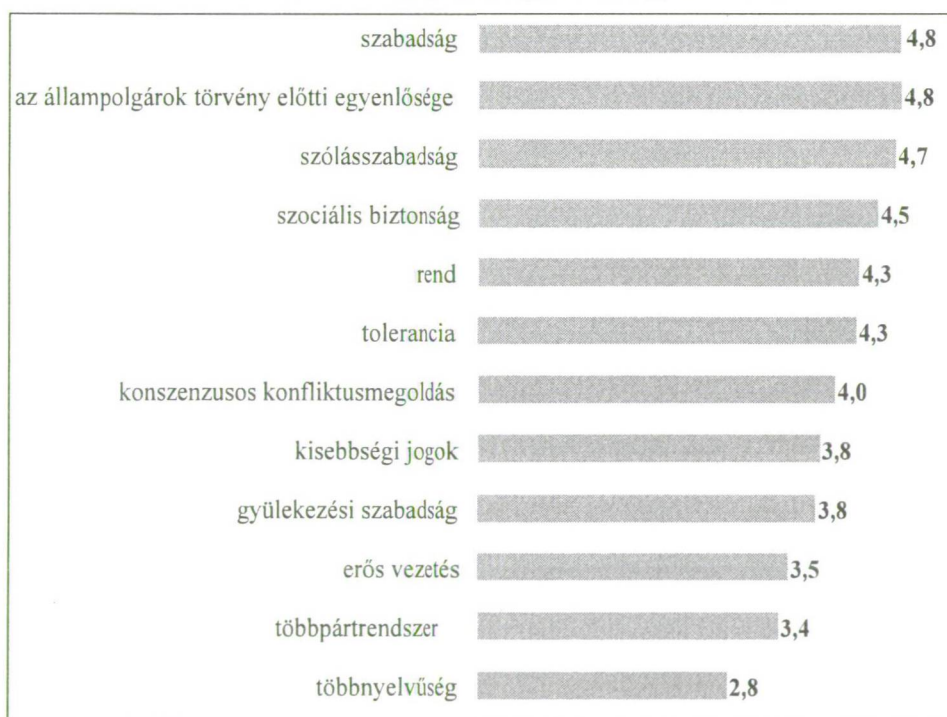
Annak ellenére, hogy, eléggé magas azoknak a száma, akik rossz véleménnyel vannak az Európai Unióról, mégis oda szeretnének letelepedni (10,2%), feladva ezt a képet. A magyar diákok 30 százalékának negatív képe van az EU-ról, mégis ki szeretne telepedni, míg a román diákok körében ez az arány csupán 5,3%. Nemzetiség szerint nem szignifikáns az eltérés (9,2% magyar diákok illetve 8,5% román diákok), átlagosan 9 százalék alatt vannak azok, akik inkább szeretnének külföldre telepedni, aminek érdekében már konkrét terveik is vannak, viszonylag kevesen vannak, akik nem is gondolnak a kitelepedésre mint alternatívára (7,4% román diákok; 6,4% magyar diákok).

A KOLOZSVÁRI EGYETEMI HALLGATÓK ÉRTÉKVILÁGA

A fiatalok, nevezetesen a kolozsvári egyetemisták értékorientációját vizsgálva jellegzetes megállapításokra juthatunk. A kérdőívben a fiatalok értékorientációját egy úgynevezett Lickert skálával mértük, amely esetünkben 12 kérdést tartalmaz, és a válaszokat egy ötös fokozatú skálán mértük.³

A 3. ábra alapján a Babeş-Bolyai Tudományegyetem diákjainak értékhierarchiája a következőképpen alakul: kiemelkedően fontos szerepet töltenek be a „szabadság”, „az állampolgárok egyenlősége” és a „szólásszabadság” értékek. Fontosnak mutatkoznak továbbá azok az értékek, amelyek az etnikumok közötti harmóniára és konszenzusra reflektálnak, nevezetesen a „tolerancia”, a „konszenzusos konfliktusmegoldás” és a „kisebbségi jogok”. Az „erős vezetés” és a „többpártrendszer” úgy jelennek meg, mint közepesen fontos értékek, ugyanakkor a többnyelvűségnek is kevesebb fontosságot tulajdonítanak, ugyanis az értékhierarchia végére kerül 2,8-as átlagot mutatva. Összehasonlítva az első két értékkel, amely 4,8-as átlagot jelent, mondhatjuk, hogy majdnem a felére csökken.

3. Ábra: Az értékek fontosságának átlagpontoszáma



³ Az átlagok egy ötfokozatú skálán mért értékpreferencia átlagai, ahol az 1 = egyáltalán nem fontos, 2 = kissé fontos, 3 = közepesen fontos, 4 = fontos, 5 = nagyon fontos.

Az adatokat faktorelemzés módszerével is megvizsgáltuk, az így kapott faktorstruktúra arra enged következtetni, hogy az értékpreferenciák négy csoportja különíthető el. Kiválasztva az első négy faktort, amelyek a legnagyobb mértékben magyarázzák a faktor varianciáját elmondható, hogy összesen 61,4 százalékban magyaráz. A Bartlett s teszt azt mutatja, hogy a $KMO=0,795$, ami az elemzésünk szempontjából megfelelő.

10. táblázat: Értékrend-profilok, faktor-mátrix

Faktorok	Itemek	Faktorsúlyok
Szabadság, egyenlőség, harmónia	szabadság	0,766
20,67%	az állampolgárok törvény előtti egyenlősége	0,734
	szólásszabadság	0,707
	szociális biztonság	0,544
	konszenzusos konfliktusmegoldás	0,426
	<i>tolerancia</i>	<i>0,468</i>
Kisebbségi	többnyelvűség	0,828
15,21%	kisebbségi jogok	0,766
	tolerancia	0,476
	<i>konszenzusos konfliktusmegoldás</i>	<i>0,316</i>
Autoriter	erős vezetés	0,814
13,13%	rend	0,678
Politikai jogok	többpártrendszer	0,858
12,40%	gyülekezési szabadság	0,598
	<i>tolerancia</i>	<i>0,305</i>

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalisation

Rotation converged in 6 iterations

Az első faktor nagyon jól korrelál a szabadsággal, az állampolgárok törvény előtti egyenlőségével, szólásszabadsággal, szociális biztonsággal, konszenzusos konfliktusmegoldással, viszont az első három faktor rendelkezik a legnagyobb faktorsúllyal, ezért a szabadság, harmónia és egyenlőség nevet társítottuk hozzá. Fontos megjegyeznünk, hogy „konszenzusos megoldás” a második faktorban is megjelenik, ugyan kisebb súllyal, viszont ebben az esetben is szignifikáns korrelációt vélünk felfedezni.

Az Eurobarometer nemzetközi adataival összehasonlítva a román nemzetiségűek túlnyomó része nagy hangsúlyt fektetett a „szociális biztonságra”, amely tendencia

magyarázata elsősorban a kommunizmusból egy demokratikus korszakban történő átmenettel magyarázható (Eurobarometer 65, Románia, tavasz, 2006:25-26).

A második faktor a kisebbségi faktor. Ebben két értékünk kiemelkedően magas faktorsúllyal rendelkezik, a többnyelvűség és a kisebbségi jogok. Kimutatható, hogy elsősorban a kisebbségben élő magyar hallgatók értékorientációjában jelenik meg fontos tényezőként.

A harmadik faktorcsomag az erős vezetést és a rendet foglalja magában, amelyek szoros összefüggésben állnak egymással. Ez a faktor a hatalom érvényesülését fejezi ki, ezért autoriter faktornak neveztük.

Az utolsó faktorcsomagot a politikai értékek alkotják, a legnagyobb faktorsúllyal rendelkező érték a többpártrendszer, és ezzel jól korrelál a gyülekezési szabadság. A harmadik érték, a tolerancia kicsi faktorsúlyt mutat, ennek ellenére fontosnak tartottuk, hogy bekerüljön az elemzésbe. Valószínűsíthető, hogy a fiatalok nem fektetnek különösebb hangsúlyt a konfliktusmegoldásokra és a toleráns magatartásra. Ennek árnyaltabb magyarázatára alkalmasabb módszer lenne a kvalitatív kutatás, ahol rákérdezhetünk arra, hogy tapasztalt-e élete során akár etnikai, akár egyéb konfliktusokat. Továbbá pedig megkérdezhetjük, hogy mit jelent neki toleránsan viselkedni.

11. táblázat: Az értékek fontosságának pontszáma, nemzetiség szerint

	összesen	román diákok	magyar diákok
szabadság	4,8	4,8	4,7
az állampolgárok törvény előtti egyenlősége	4,8	4,8	4,7
szólásszabadság	4,7	4,7	4,5
szociális biztonság	4,5	4,5	4,4
rend	4,3	4,3	4,1
tolerancia	4,3	4,2	4,5
konszenzusos konfliktusmegoldás	4,0	4,0	4,1
kisebbségi jogok	3,8	3,7	4,6
gyülekezési szabadság	3,8	3,8	3,9
erős vezetés	3,5	3,5	3,5
többpártrendszer	3,4	3,4	3,3
többnyelvűség	2,8	2,5	4,1

Az értékek fontosságát nemzetiség szerint vizsgálva azt figyelhetjük meg, hogy a magyar diákok nagyobb hangsúlyt fektetnek a „toleranciára”, a „kisebbségi jogokra” és a „többnyelvűsége”, amint ezt már feltételeztük a faktorcsomagok ma-

gyarázatánál. A román diákok viszont a „szólásszabadságnak” és a „rendnek” tulajdonítanak nagyobb fontosságot. Ezek az adatok megegyeznek egy 2000-2001-es nemzetközi felmérés adataival, amelyet Magyarországon és Romániában végeztek arra vonatkozóan, hogy a fiatalok víziójában hogyan jelenik meg Európa (Petre, 2002:101).

A következőkben azt néztük meg, hogy hogyan néz ki a fiatalok politikai érték-orientációja. Eredményeink azt mutatják, hogy a diákok számára a legfontosabb érték, hogy a társadalomban rend és egyetértés uralkodjon. A diákok 75,6 százaléka teljes mértékben egyetért ezzel a kijelentéssel. Ezt követi az az értékpreferencia, hogy: „az a jó társadalom, amelyben az emberek érdemeik szerint részesülnek a vagyonban és megbecsülésben” (47,1%).

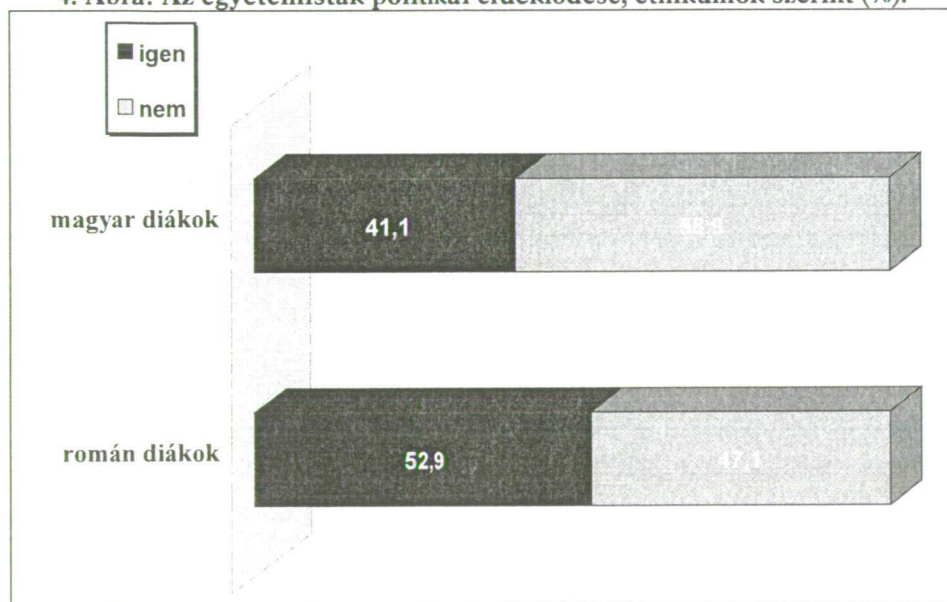
Ennek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a fiatal diákok számára a legfontosabb értékek a stabilitás, a harmónia, a méltányos verseny, azaz mindenki érdemei szerint részesüljön a megbecsülésben és az előrehaladásban, ezt követi az etatista egalitarizmus eszméje (mindenkinék ingyenes egészségügyi ellátás az állam részéről).

12. táblázat: Az egyetemisták politikai értékorientációja (%).

	egyáltalán nem érték egyet	részben nem érték egyet	részben egyetérték	teljes mértékben egyetérték
Az államnak kötelessége mindenkinék biztosítani az ingyenes egészségügyi ellátást.	9,5	17,9	38,5	34,1
A társadalomban a rendnek és az egyetértésnek kell uralkodnia.	1,8	2,6	20,1	75,6
A társadalomban az egyének közötti különbségek jogosnak, ezért egyesek jogosultak a vezetésre.	19,1	22,2	40,3	18,4
Az a jó társadalom, amelyben az emberek érdemeik szerint részesülnek a vagyonban és megbecsülésben.	9,8	9,8	33,3	47,1
Minél kisebb szerepet játszik az állam a gazdaságban, annál jobb.	12,2	25,0	43,9	18,9
Az a jó társadalom, amelyben az emberek egyenlők a vagyon és a megbecsülés tekintetében.	44,8	25,9	20,8	8,6

A fiatalok minimálisan nyilvánulnak meg a politikai szférában, a megkérdezett diákok csupán fele érdekelt a politikában, és ezeknek is csupán fele az, aki szimpatizál valamilyen párttal. Etnikai összetétel szerint vizsgálva az a tendencia figyelhető meg, hogy a román diákok, és ezek közül is a fiúk inkább hajlamosak arra, hogy a politikai életben szerepeltessék magukat, azaz részt vegyenek a politikai életben, figyelemmel kísérjék a politikai változásokat. A magyar diákok passzívak a politikával szemben, feltehetően azért, mert közülük sokan az RMDSZ-t választanák, az etnikai mobilizáció következtében azok is, akik passzívak a politikai kérdésekkel szemben, ám a hasonlóan passzív román hallgatónak nincs pártpreferenciájuk.

4. Ábra: Az egyetemisták politikai érdeklődése, etnikumok szerint (%).



Annak ellenére, hogy a diákok kevés érdekeltséget mutatnak a politika irányában, a szavazásra különösen nagyarányú érdeklődés irányul. Arra a kérdésre, hogy: „Ha most vasárnap Románia Európai Unió csatlakozására vonatkozóan referendumot tartanának, elmennél?”, a megkérdezettek 85,1 százaléka igennel válaszolt, és a diákok 88,1 százaléka az EU-s csatlakozás mellett szavazna.⁴ Érdekes jelenség, hogy azon magyar diákok, akiknek állandó lakhelye rurális környezetben van, és ezen belül is a lányok kevesebb érdeklődést mutatnak Románia csatlakozása iránt, és kevesebb százalékban szavaznak a csatlakozás mellett.

A diákok azon attitűdjét vizsgálva, hogy milyen legközelebbi viszonyt fogadna el a különböző etnikumú vagy vallású személyek valamelyikével, a magyar diákok

⁴ A felmérés 2006 májusában készült, tehát Románia még nem csatlakozott az Európa Unióhoz.

leginkább a román diákokat, míg a román diákok a magyar diákokat fogadják el. Ebben az esetben is inkább baráti, mint családi viszonyt tudnak elfogadni. Úgy gondoljuk, hogy a magyar diákok, annak tudhatóan, hogy kisebbségben élnek Romániában, nyitottabbak más etnikumok fele. A roma etikum a legkevésbé elfogadott mind a magyar, mind a román diákok körében, csak kollégának, évfolyamtársnak fogadják el.

13. táblázat: Milyen legközelebbi viszonyt fogadna el a következő személyek valamelyikével, átlagokban számolva.⁵

	összesen	román diákok	magyar diákok
roma/cigány etnikumú személlyel	3,1	3,2	2,8
szexuális kisebbségivel	2,8	2,9	2,5
cigány etnikumú személlyel			
neoprotestáns vallású egyénekkel (adventista, baptista stb.)	2,6	2,6	2,3
muzulmán vallásúval	2,5	2,5	2,5
szociális segélyből élő személlyel	2,1	2,2	1,9
zsidó etnikumú személlyel	2,1	2,1	2,0
magyar/román etnikumú személlyel	2,0	2,1	1,7

AZ EURÓPAI UNIÓVAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKEK ÉS ATTITÜDÖK

Kutatásunkban számos kérdéssel kitértünk a diákok véleményére, attitűdjeire, tudására és információhiányára az Európai Uniót illetően, valamint koncentráltunk a Románia csatlakozásáról kialakított véleményekre.

A BBTE hallgatói zömének Európai Unióról alkotott véleménye pozitívnak mondható, mindössze 8,1 százalékuk vállalt fel egy teljesen negatív képet a Közösségről. Ezen kérdést nem lebonthatásban vizsgálva szignifikáns különbségek észlelhetők; a magyar diákok nagyobb százalékban tekintenek negatívan (12,7%) vagy semlegesen (22,7%) az EU által képviselt eszmékre, mint román kollégáik (6,9% negatív, míg 14,6% semleges). Így a magyar diákok 64,5 százaléka, míg a román diákok 78,5 százaléka vall egy pozitív képet az EU-ról. Ezen tendenciák mutatkoznak az azonos periódusban készült Eurobarometer felmérésekben is Románia és Magyarország összlakosságára nézve. A 2006 tavaszán végzett közvélemény-kutatás alapján Magyarországon eléggé negatív kép él az egyénekben az Unióról, habár jelentős javulás mutatható ki a 2005-ös felmérésekhez képest (Eurobarometer 65, Magyarország, tavasz 2006:23).

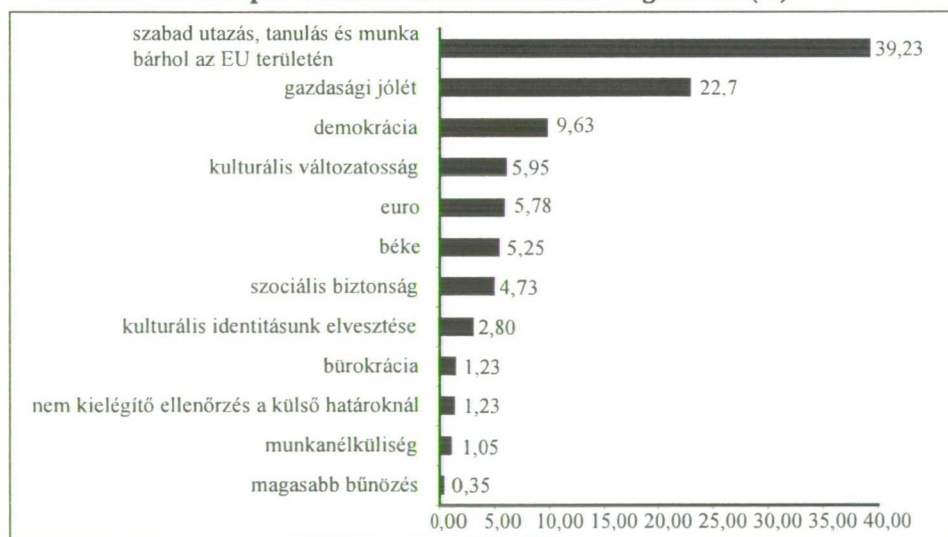
⁵ 1=családomba fogadnám, 2=elfogadnám barátomnak, 3=elfogadnám munkatársnak, 4=elfogadnám szomszédomnak, 5=egy városban laknék vele, 6=egy országban sem laknék vele

Az Európai Unió chartájában a legalapvetőbb értékek közé sorolja az emberi jogokat, a demokráciát és a jogállamiságot, de szintén hangsúlyt fektet a szólásszabadságra, az egymás iránti toleranciára. A kolozsvári diákok Európai Unió által képviselt értékek iránti attitűdjeit elsősorban két kérdés segítségével mértük; az egyik során a megkérdezetteknek a 12 felsorolt érték közül kellett kiválasztaniuk a számukra legfontosabb hármat; a másik során pedig, a 11 állításra kellett reflektálniuk, hogy az számukra jellemzi az Uniót vagy sem.

Az első indikátorban, amint az alábbi táblázat is mutatja, a diákok leginkább pozitív értékeket társítanak az Unió fogalmához, az általa kínált lehetőségeket és előnyöket emelik ki.

Az Romániában végzett Eurobarometer közvélemény-kutatás eredményei arra utalnak, hogy az EU elsősorban utazási szabadságot (62% Romániában, míg 51% az Unióban) és olyan jólétet (50% Romániában, míg 18% az EU-ban) jelent, olyan tendencia, mely az általunk végzett kutatásban is tükröződik. A román diákok 40,4 százaléka az előbbivel, míg 23,5 százaléka az utóbbival azonosítja azt. Az ezen értékekre mért eredmények sokkal alacsonyabb értékeket érnek el a magyar diákok körében, akik az EU-val inkább a béke és a demokrácia fogalmát társítják.

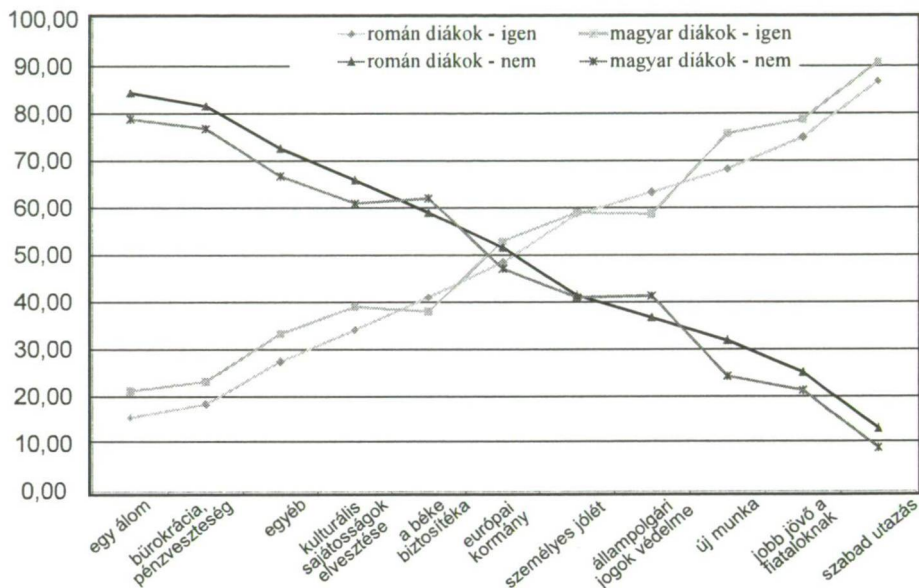
5. Ábra: Az Európai Unióhoz társított értékek megoszlása (%)



A román diákok Európai Unióba fektetett bizalma a szükségleteik és aspirációik függvénye, melyeket a csatlakozás következményeként látnak. Ezen aspektustól eltekintve, a második helyen a hierarchiában a gazdasági jólét jelentkezik, a megkérdezett román diákoknak fele ezt választotta a kérdéssorból. Tehát az Európai Unió a jobb élet reményét jelenti.

Az általunk használt második indikátor eloszlása etnikum szerinti lebontásban a 6. Ábrán látható. Észlelhető, hogy a tendenciák megegyeznek a román és magyar diákok esetében, csak két pontban található eltérés. Az Unió a román diákok számára elsősorban a hosszan tartó béke biztosítója és egy út az állampolgári jogok biztosítására.

6. Ábra. Az Európai Uniót jelentő kijelentések etnikum szerinti lebontásban



Az EU csatlakozás előnyeihez és az EU-ban való lehetőségek, megélhetés előnyeinek élvezéséhez szükségesnek tartott képességek: (72,7%) az idegen nyelvek ismerete, a második legfontosabb az iskolázottsági szint (52,4%) és a személyes kommunikációra való készségek (39,6%). Az egyének személyes kapcsolatainak voltak a legkevésbé fontosak a BBTE hallgatói számára.

14. táblázat: Képességek, melyek az EU-s csatlakozás előnyeit és az EU-ban való megélhetést segítik elő. (%)

	egyáltalán nem fontos	kevésbé fontos	átlagos fontosságú	fontos	nagyon fontos
iskolázottsági szint	1,2	2,1	9,1	35,2	52,4
idegen nyelv ismerete	1,2	0,4	3,4	22,4	72,7
egy interkulturális környezetben való tanulás képessége	0,9	2,3	14,5	44,4	37,9
szakmai tapasztalat	0,5	3,5	26,8	41,6	27,5
kezdményező szellem	2,0	4,3	22,9	39,9	31,8
ismerősök és kapcsolatok	7,6	17,7	31,5	28,5	14,7
interperszonális kommunikációs készsége	1,6	3,5	13,6	41,7	39,6
egyéb	11,1	13,9	31,5	18,5	25,0

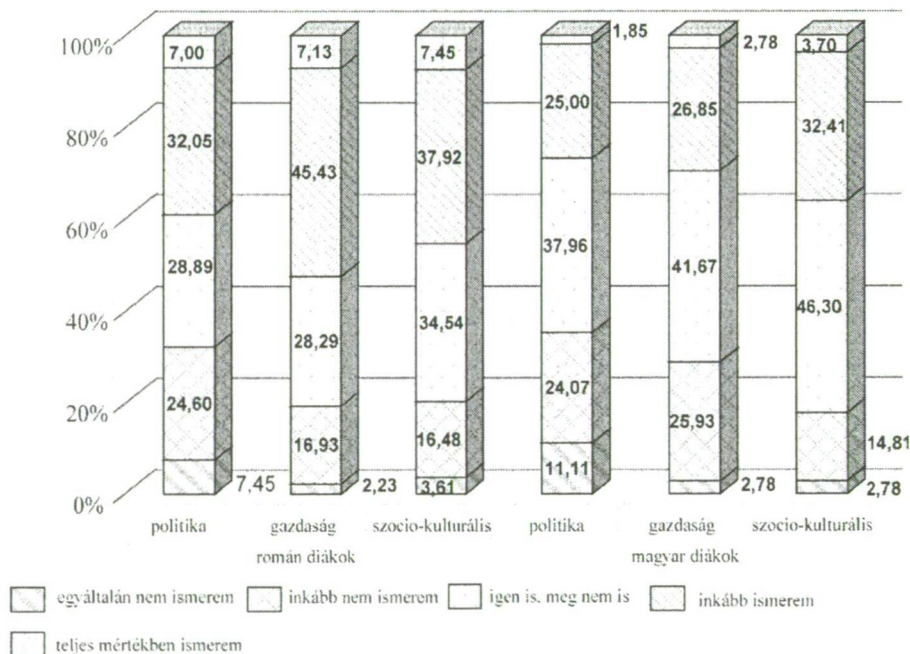
Továbbá arról is érdeklődtünk, hogy hogyan definiálják a diákok az európai állampolgár fogalmát. Amint a 21 táblázatban is látható, a bármilyen célból kifejtett, az EU területén történő szabad mozgást tartják a hallgatók a legjellemzőbbnek az európai állampolgárokról.

15. táblázat: Európai Unió polgára... (%)

	román diákok	magyar diákok
az EU-s tagállamok közti szabad átjárhatóság	90,7	93,5
szabad munkavállalás joga bármelyik EU-s tagállamban	92,6	90,9
szavazati jog a helyi választásokon abban a tagországban, amelyben élsz, akkor is, ha ez nem azonos a szülőhazáddal	56,1	49,0
szavazati jog a országos választásokon abban a tagországban, amelyben élsz, akkor is, ha ez nem azonos a szülőhazáddal	53,6	44,6
szavazati jog az Európai Parlament választásokon abban a tagországban, amelyben élsz, akkor is, ha ez nem azonos a szülőhazáddal	73,4	59,2
az orvosi ellátás és a szociális szervezetek szolgáltatásaihoz való szabad hozzáférés	87,6	81,3
tanulási lehetőség bárhol az EU területén	93,7	90,0
egyik sem az előzők közül, egyéb	16,7	9,9

Arra is választ kerestünk, hogy az Európai Unió mely területeiről van tudásuk a diákoknak. Ezen területek közül a gazdasági és kulturális szféra a legismertebb a diákok számára, míg a politikai szféra kevésbé. A diákok ismeretei részlegeseek, át-fogóak, bizonytalanok, nem határozott állítások, hanem csak az „inkább ismerős” kategória. Azok aránya, akik határozott tudással rendelkezőnek vallják magukat 1 és 4 százalék között található a magyar diákok esetében, míg 7 és 8 százalék között a román diákok esetében.

7. Ábra: Az Európai Unió területeiről való ismeretek... (%)

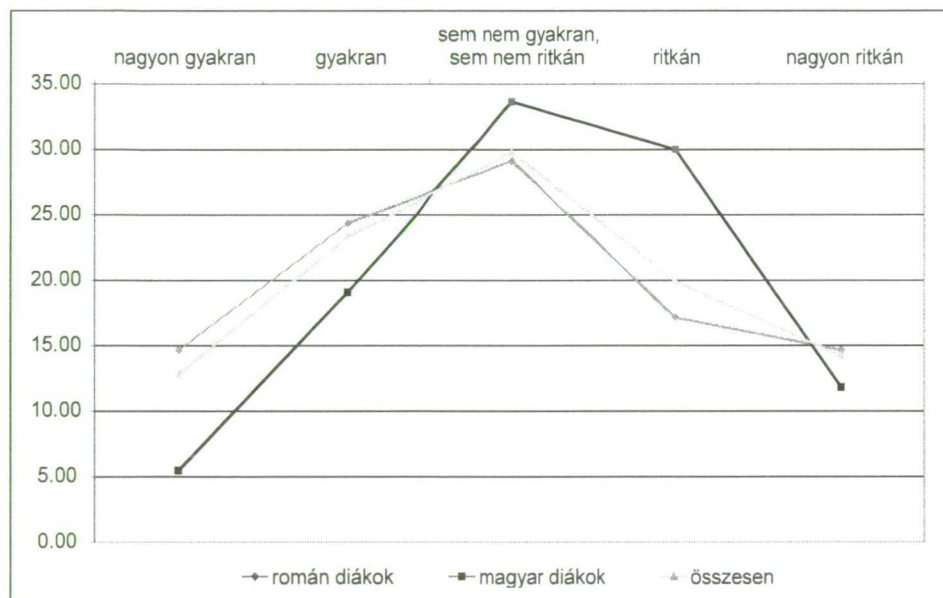


Romániában, akárcsak Magyarországon és általában az Unióban, a diákok többsége (kolozsvári BBTE hallgatók: 65 százalék) a televízióból informálódik, a második, harmadik és negyedik helyen pedig a rádió, az újságok és a barátoktól szerzett információ található 40, 25 és 24 százalékkal. A középiskolás diákok és az egyetemisták a legaktívabb internethasználók, közel fele a fiataloknak a világhálót használja szemben a 15 százalék használja a világhálórt országos átlaggal. Ezen adatokkal összehasonlítva a BBTE egyetemisták 96,8 százaléka televízióból, míg 83,7 százaléka az írott sajtóból informálódik. A rádiót 79,6 százalékuk használja hírforrásként, míg az internetet 75,4 százalék és az egyetemet 71,2 százalék. Az EU információs központok csak 20,8 százalék által ismertek és használtak hírforrásként a diákok körében.

A válaszok a televízió felsőbbrendűségét támasztják alá a hírforrások közül. A televízió mindenhol elérhető, és lehetővé teszi, hogy gyors pillantást vessünk a világban történő eseményekre, valamint számos helyi és országos adó helyszíni közvetítéseket is lehetővé tesz (Leisse-Leisse, 2005:23). A szociológiai tanulmányok a kortárs csoport szerepének fontosságát hangsúlyozzák.

A diákok a legritkábban a munkahelyen és a leggyakrabban az egyetemen beszélnek az Európai Unióról. A 8. Ábráról leolvasható, hogy a román diákok többet beszélnek az Európai Unióról, mint a magyar diákok. Közel 40 százaléka a román diákoknak nagyon gyakran vagy gyakran beszél az EU-ról, míg hasonló százaléka a magyar diákoknak inkább ritkán vagy nagyon ritkán érinti a témát.

8. Ábra. Milyen gyakran beszélnek a diákok az Unióról az egyetemen (százalék).



Ezen tendencia mutatkozik a diákok oktatási rendszer EU implikációjának véleményében is, a magyar diákok 53 százaléka szerint nem igazán implikálódik, viszont szükségesnek látják és leginkább ingyen kurzusok szervezésében látnák értelmét, míg a román diákok 68 százaléka úgy látja, hogy eléggé részt vesz az Unióról való informálásban, viszont még szervezhetne szemináriumokat, kollokviumokat vagy ingyen kurzusokat.

Általában a diákok azon a véleményen vannak, hogy az EU csatlakozással a munkahelyi, tanulmányi és turisztikai mobilitási csatornák kitágulnak; ezek mellett pedig a közszolgáltatások minőségileg javulni fognak, az emberi jogok betartása elterjed, valamint a bevándorlók száma növekszik. A vásárlóerő és a munkanélküliség csökkenő tendenciát fog mutatni az EU-ban. Érdekes megjegyezni, hogy azok a magyar diákok, akik Románia EU-s csatlakozását előnyös dolognak

tekintik, feltételezik, hogy a munkanélküliség növekedni fog, míg román társaik inkább a csökkenésre vagy a stagnálásra tippelnek. A diákok egyetértenek abban, hogy az oktatáshoz és munkaerőpiachoz való hozzáférés jelentős mértékben növekedni fog, és így vele együtt az utazások száma is. A fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetései során az is kiderült, hogy a diákok támogatják a csatlakozást, mivel azt „egy hosszú távú befektetés”-ként értelmezik, „amelynek pozitív hatásai talán csak 10 év múlva lesznek érezhetőek” (F1.1., fiú, román).

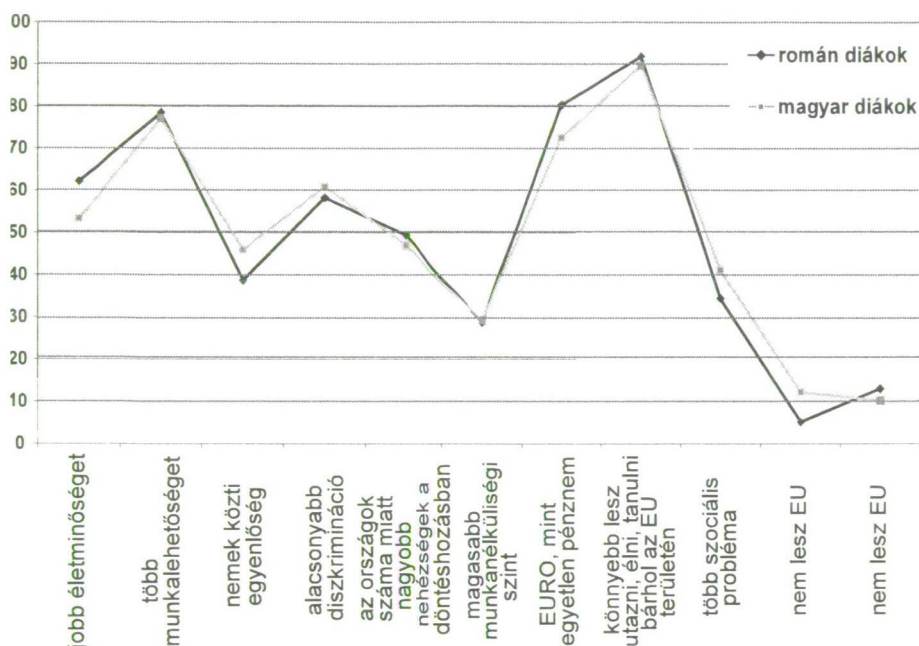
16. táblázat: Románia EU-hoz való csatlakozása előnyök és etnikum szerinti lebontásban a következő változások mutatkoznak majd... (százalék)

	román diákok			magyar diákok		
	nő	konstans	csökken	nő	konstans	csökken
munkanélküliség	28,1	34,4	37,4	46,0	36,0	18,0
vásárlóerő	43,8	20,6	35,6	31,3	41,7	27,1
oktatáshoz való hozzáférés	74,4	22,4	3,2	67,9	28,3	3,8
külföldre való utazás lehetősége	94,3	4,1	1,6	92,5	1,9	5,7
az EU területén való munkavállalás	83,4	14,7	1,9	76,9	17,3	5,8
az alapvető emberi jogok tiszteletben tartása	62,6	36,5	1,0	45,3	49,1	5,7
közfoglalkoztatás minősége	62,7	36,6	0,7	73,1	21,2	5,8
a külföldi bevándorlók Romániában	48,3	43,2	8,6	36,7	53,1	10,2
egyéb	42,6	44,7	12,8	18,2	81,8	0,0

Érdekes megjegyezni, hogy míg 70,4 százaléka a román diákoknak támogatja Románia EU csatlakozását, addig még fele sem pártolja a magyar társaiknak (49,5százalék), sőt 14,7 százalék kimondottan ellenzi, amely kategória a román diákoknál csak 7,8 százalék.

Továbbá azt is fontos megjegyezni, hogy a származási helyüket vizsgálva a faluról származó román diákoknak 78,9 százaléka támogatja a csatlakozást, míg ezen érték a magyar diákok esetében csak 59,1 százalék. Ezen tendenciákra Ovidiu Vaida azt a magyarázatot találta, hogy a magyar nemzetiségű kolozsvári diákok külföldi utazásaik és tanulmányaik révén, főként Magyarországra, már élőben megtapasztalták az Európai Unió pozitív de főként negatív következményeit, melyek elsősorban az élelmiszer drágulásában manifestálódtak (Vaida, 2007:43).

9. Ábra: Mit várnak el a diákok az Európai Uniótól 10 év múlva?



A román diákok többsége inkább az egyén privát szférájához kapcsolódó reményeket társít az EU jövőjéhez, mint a szabad mozgás, több munkalehetőség, jobb életminőség. A magyar diákok inkább a nemek közti egyenlőséget látják a jövőben megvalósulni, valamint kevesebb diszkriminációt lát és 12,2 százalékkal az Unió eltűnését jósolja 10 év múlva. Ezen adatok egyeznek a Romániában végzett Eurobarometer felmérés (2006:24-25) által mutatott tendenciákkal, valamint a Leisse-Leisse (2005:70-71) kutatás eredményei is a gazdasági aspektusok első helyezését prezentálja; a materiális értékek dominálnak a mások fölött.

KÖVETKEZTETÉSEK

A hallgatók társadalmi háttere középosztályi orintációjú, a romániai viszonyok között az átlagos és átlagosnál jobb anyagi helyzetű és iskolázottságú szülők gyermekeit találhatjuk a BBTE-n. A román fiatalok körében még magasabb a társadalmi reprodukció, mint a magyarok körében, amelynek felsőoktatás-szerkezeti okai vannak (románul több helyen lehet tanulni, mint magyarul Erdélyben egy adott szakon).

A Babes-Bolyais hallgatók jelentős része tovább szeretne tanulni, elsősorban mesteri fokozaton. Állítható, hogy a továbbtanulni vágyók egy része valószínűnek

tartja, hogy tanulmányait már az EU egy másik országában fogja folytatni, tudatában lévén annak, hogy egyenlő jogai lesznek az ott tanuló helyi állampolgárokkal.

A következő öt évben megvalósítandó jövőtervek tekintetében a fiatalok önállósodásának igénye érvényesül, de kor és tanulmányi év szerint eltérő formában. Az első-másodéves hallgatók zöme sorrendben a továbbtanulást, egy szakma megszerzését és az utazást tartja prioritásnak, a nagyobb évesek esetében a „fészekrakás” kerül előtérbe, a lakásvásárlás, családalapítás prioritásai által. Ezek a különbségek egyrészt fontos életkori hatásnak tulajdoníthatók, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy a fiatalabbak (19-20 évesek) inkább a posztmaterialis, a nagyobbak pedig a materialis, tradicionális értékrendeket helyezik előtérbe.

A szülői család anyagi helyzetének szignifikáns hatása van a jövőterveiknek a magvalósítási esélyeire. A jobb anyagi helyzetű családokból jövő hallgatók derűlátóbbak, a szegényebbek pedig pesszimistábbak abban, hogy a megjelölt életterveket sikerül megvalósítani, ami közvetve is mutatja a társadalmi rétegek közötti esélyegyenlőtlenségeket.

Megállapítható, hogy az EU csatlakozással kapcsolatos legfontosabb értékek a BBTE hallgatói számára az utazás szabadsága, és ezt távolról követik a gazdasági jólét, a demokrácia és a kulturális sokszínűség. A többnyelvűség és a kisebbségek védelme a magyar és német nemzetiségű hallgatók számára jóval fontosabbak, mint a többségi román fiatalok számára.

IRODALOM

- BECK, U (1983): Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. Kreckel: Soziale Ungleichheiten. Verlag Otto Schwartz and Co., Göttingen, 1983, p.36-74. [magyarul: Túl a renden vagy osztályon? In: Angelusz (szerk, 1997): A társadalmi rétegződés komponensei, Új Mandátum, Bp.]
- BOURDIEU, P. (1979): La distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Minuit.
- EYAL G., SZELÉNYI I, TOWNSLEY, E. (2001): Making Capitalism without Capitalists. London, New York, Verso Books, 2001.
- GÁBOR K. (1996): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás, In: Ifjúságkutatás. Educatio füzetek, OKI, Budapest. 13-34.
- GÁBOR KÁLMÁN (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. Szabadság mint esély? Szeged, Belvedere Kiadó.
- GEORGE, K. LINDA (1993): Sociological Perspectives of Life Transitions. Annual Review of Sociology vol. 19. 35-373. ([http//uk.jstor.org](http://uk.jstor.org))
- HOGAN, D. P. – ASTONE, N. M (1981): The transition of Adulthood. Annual Review of Sociology vol. 12. 109—130. ([http//uk.jstor.org](http://uk.jstor.org))
- LEISSE, OLAF – LEISSE, UTTA-KRISTIN (2005) Csatlakozási Barométer: Románia (Barometru de aderare: România). Bukarest: DOMINO.

- PETRE IOANA – BALICA, ECATERINA – BANCIU, DAN (2002) Tineret, norme și valori. Repere pentru o sociologie a tineretului (Fiatalok, normák és értékek. Ifjúság-szociológia), București: Lumina Lex.
- VAIDA, OVIDIU (2007) „Vélemények és percepciók a Románia európai integrációja kapcsán (Percepții și opinii privind integrarea României în Uniunea Europeană)” In. Mișcoiu, Sergiu – Bardi, Mirela – Nabăr, Loredana (szerk.): *A Babeș-Bolyai Tudományegyetem diákjainak titúdjei és percepciói az Európai Unióról (Percepții și atitudini ale studenților Universității „Babeș-Bolyai” față de Uniunea Europeană)*, Kolozsvár: Ed. EFES, 41-61.
- TOMESCU-DUBROW, I. (2006): Intergenerational Social Mobility in Romania. *International Journal of sociology*. Vol 36, no. 1, Spring 2006.66 p.
- ZINNECKER, J. (1993 first edition 1986):Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen, Interdisziplinäre Jugendforschung.Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/ München, Juventa Verlag, p 121-137. (Hungarian version: A fiatalok a társadalmi osztályok terében., In: Gábor K. (ed.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Szociológiai műhely, Szeged.*)
- ***Eurobarometer 65. Közvéleménykutatás az Európai Unióban. Tavasz 2006. Nemzeti jelentés – Magyarország. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb65/eb65_hu_nat.pdf
- ***Eurobarometer 65. Közvéleménykutatás az Európai Unióban. Tavasz 2006. Nemzeti jelentés – Románia. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb65/eb65_ro_nat.pdf

Tornyai Zsuzsa Zsófia

FIATAL NŐK A TUDOMÁNYOS PÁLYA KÜSZÖBÉN¹

A nők oktatásban és tudományban betöltött helyének és szerepének vizsgálata az utóbbi időben számos kutatás alapját képezte: akár az oktatási szint különböző fokozatain álló (Fényes – Pusztai 2006, Fényes 2006, 2008, Fináncz 2005, 2008, Fábri 2001, Tornyai 2008), akár a különböző tudományterületeken tevékenykedő oktatókról-kutatókról van szó (Hrubos 2001a, Palasik 2008, Paksi 2007, Kissné 2005, Kozma – Fényes – Tornyai 2007). Értérendszerük, karrier-terveik és valós perspektíváik megismerése olyan értékes kutatási talajt jelentenek, melyet érdemes figyelemmel kísérni. A nők oktatásban és tudományban betöltött speciális helyzetének megismerése – többek között – magában foglalja az üvegplafon-jelenség vizsgálatát a felsőoktatásban és a tudományos életben; a nőhallgatók és nőoktatók szakmai karrierútját és a lehetőségek biztosításának módjait – mindemellett persze kérdéseket vet fel a „siker” és a „karrier” objektív és szubjektív értékelése is.

A téma aktualitását bizonyítandó, napjainkra a nők oktatásban és tudományban betöltött speciális helyzetének felülvizsgálata a Magyar Tudományos Akadémia felvállalt feladatának sorába is bekerült. Öt lépést fogalmaztak meg a nők kutatói pályájával kapcsolatban: családbarát munkahelyek teremtése az MTA intézetekben; a nők számára speciális ösztöndíjak és díjak kialakítása; a családalapítási korban lévő nők juttatásaiban a speciális személyi tényezők figyelembe vétele; a nőkkel szembeni előmeneteli diszkrimináció csökkentése, valamint a sikeres női pályák kommunikációja (Pléh – Fábri – Radácsi 2006). Ehhez az utolsó lépéshez csatlakozik vizsgálatunk, melynek alapja az a kérdés, hogy a Debreceni Egyetem bölcsész doktorjelöltjei, azaz a jövő leendőbeli tudósnoi hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat.

Napjainkban már a nő házastárs és munkatárs egyszerre. Azonban új szerepre is készül: hamarosan vetélytárs lesz. A nők iskolai előmenetele mint mobilitási csatorna hatalmas jelentőséggel bír, és a nők egy része ki is használja azt a lehetőséget: megnövekedett számuk a felsőoktatási intézményekben, s a felsőoktatási intézmények doktori programjaiban. Azaz a munkaerőpiacra tart egy olyan korosztály, akik idővel megváltoztatják, megváltoztathatják a társadalom tudományos vezető rétegét.

¹ A tanulmányban szövegszerűen megjelennek részletek korábbi tanulmányainkból: Tornyai Zsuzsa Zsófia (2006): Női tudósjelöltek a Debreceni Egyetemen. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 301-315; és Tornyai Zsuzsa Zsófia (2007): A Debreceni Egyetem doktorandái. *Educatio* 2007/4, 650-660.

NŐKÉNT A FELSŐOKTATÁSBAN

A nők felsőoktatásban betöltött szerepe² Magyarországon az elmúlt bő száz évben került a figyelem középpontjába, pedig a nőnevelés története éppúgy, min a férfiak nevelése, több évezredes múltra tekinthet vissza (Pukánszky 2006). Azonban a nők felsőoktatásban való részvétele volt az első lépés ahhoz, hogy a tehetséges, a tudomány iránt elhivatottságot érző nők a tudományos pályára lépjenek (Kissné 2002, 2005).

Az elmúlt negyven év egyik legjelentősebb folyamata a fejlett országok felsőoktatásában a hallgatói létszámempozíció volt. A tömegessé válás szerteágazó következményei között megjelenik az is, hogy a hallgatók köre a korábbiakhoz képest heterogénebbé válik. Így olyan társadalmi csoportok, rétegek is beléptek a felsőoktatásba, amelyeknek korábban erre nem volt módjuk. A nők gyors és nagyarányú beáramlása a felsőoktatásba is ennek a folyamatnak a része. Nyugat-Európában és Észak-Amerikában a nyolcvanas évek közepére a női hallgatók aránya elérte az 50%-ot (Hrubos 2001b). Azt azonban meg kell jegyezni, hogy az adatokon belül is erőteljes szóródás van, azaz a lányok jelentősen felülreprezentáltak a főiskolai hallgatók között, illetve gyakrabban végeznek ún. nőkhöz „jobban illő”, oktatással, ápolással kapcsolatos, illetve bölcsészeti stúdiumokat (Nagy 1997). Az arányok napjainkra sem változtak.

„A nők problémakörét vizsgálva úgy találom, hogy nem az a baj, hogy mindig gyűlölték, hanem az, hogy mindig is túlságosan szerették őket... A nőket – legalább is az európai és az amerikai közép- és felsőosztálybeli nőket – az otthon angyalaiként eszményítették, piedesztálra emelték, és az állam jövőbeli polgárainak erkölcsi nevelőiként tisztelték őket. Ez a túlzottan védelmező szeretet elfojtotta a nők alkotókedvét. Azok a kultúrák, amelyek megkímélik a nőket a borzalmaktól, gyakran az elismeréstől is megfosztják őket. Tehetségük ellenére a nőket kirekesztették az intellektuális élet felső köreiből – a tudományból, művészetekből és a filozófiából – kizárólag nemük miatt. Marie Curie, a világ első kétszeres Nobel-díjas tudósa csak azért nem válhatott a tekintélyes párizsi Akadémie des Sciences tagjává, mert nő volt.”³ – idéz Kissné Novák Éva (2002) Londa Schiebinger 1998-as előadásából. S hozzáteszi, hogy mindez a magyarországi helyzetre teljes mértékben igaz, hiszen a nőket – akik szinte a századfordulóig ki voltak zárva az egyetemekről – ezzel kirekesztették az intellektuális élet felső köreiből is. A változás 1896-ban következett be: ekkor iratkoztak be az

² Jelen dolgozat nem tárgyalja részletesebben a nők középfokú oktatásban való részvételét. A leányok középfokú iskoláztatásáról, valamint a leány-középiskolák kialakulásáról lásd bővebben: Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Gondolat Kiadó, Rébay Magdolna (2006a): A leány-középiskolák első törvényi szabályozása. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. Debrecen, DE – Kiss Árpád Archivum Könyvtára. 233–245. és Rébay Magdolna (2006b): Az egységes leány és fiú középiskola. *Iskolakultúra*. 2006/04. 3–21.

³ Londa Schiebinger: A nők és a tudomány az újkorban, 2000. 1999/7. 54–58, Idézi Kissné Novák Éva: *Nők a magyar tudományban*, Magyar Tudomány 2002/3, 340.

első – bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészi pályára készül – női hallgatók a budapesti egyetemre (Ladányi 1996, Kissné 2002). Az igazi áttörés azonban inkább az utóbbi 40-50 évben történt – mind nemzetközi, mind magyar vonatkozásban (Hrubos 2001b). S a nőhallgatók aránya a magyar felsőoktatásban (is) dinamikus módon növekedett.

Habár a nők egyre növekvő számban szereztek diplomát, a kialakult sztereotípiák és a jogi akadályok mellett saját belső kételyeikkel is meg kellett küzdeniük azoknak a nőknek, akik mindezek ellenére vonzódtak a tudományos pályákhoz. A szocializmus a korábbi kultúrpolitikánál jóval szélesebbre tárta a felsőoktatás kapuját a nők előtt, s ez leginkább a hallgatói létszám változásán mérhető. A nők többsége élt is a megváltozott lehetőségekkel, s természetesen a megnövekedett hallgatói számból egyre több tehetséges, a tudományos pálya iránt elhivatottságot érző nő került ki (Kissné 2002, 2005).

Emellett különbséget kell tennünk a különböző egyetemi karok és szakok között. A tanulmányi ágak szerinti nemi szegregáció tetten érhető: magas a női arány az óvodapedagógus, tanító- és a tanárképzésben, valamint a bölcsészettudományi – humán és társadalomtudományi – és az egészségügyi főiskolákon. Hasonló a nők és férfiak megjelenési aránya az orvosi, a közgazdasági, a jogi és államigazgatási képzésben, s alacsonynak mondható a nők aránya a mérnökképzésben, műszaki képzésben és néhány természettudományi szakon (Hrubos 2001b, 2001c).

AZ ELSŐ LÉPCSŐFOK: A DOKTORI FOKOZATIG

„A Debreceni Egyetem az ország egyik legnagyobb, oktatási és tudományos tevékenységét tekintve pedig a legszélesebb spektrumú felsőoktatási intézménye” – tudjuk meg az egyetem honlapjára belépve.⁴ Több, mint négy és fél évszázados, megszakítás nélküli múltjával ma a Debreceni Egyetem az ország egyik legrégebbi, folyamatosan ugyanabban a városban működő felsőoktatási intézménye. Az egyetem a legtöbb tudományágban folytat doktori (Ph.D.) képzést: összesen húsz doktori iskolája van, s a természettudományok, az orvostudományok, az agrártudományok, a társadalomtudományok és a bölcsészettudományok területén huszonhárom tudományágban folytat tudományos képzést és ítél oda doktori fokozatot.

A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Doktori Iskoláiban a nők aránya 60,57 %. Mindezt országos adatokkal összevetve azt az eredményt kapjuk, hogy ez az arány országosan is igaz (Szabó 2004). Ezért a Debreceni Egyetemen tanuló, a bölcsészettudományi kar doktori iskoláinak programjában részt vevő nőhallgatók képezték a kutatás célcsoportját. A dolgozat alapvetően három kérdésre keresi a választ: a doktori képzésben részt vevő nők tervezett gyermekvállalási hajlandóságára, a nemi szerepekhez való viszonyukra, valamint a doktori iskolába való jelentkezésük motivációira.

⁴ <http://www.unideb.hu/>

A kutatás keretein belül 10 életút-interjú⁵ készítettünk bölcsész doktoranduszokkal. Mivel a bölcsészettudományi doktori iskola keretein belül történelemtudományt, néprajz és kulturális antropológiai tudományt, irodalomtudományt, különböző nyelvtudományokat, filozófiai tudományokat, neveléstudományokat és pszichológiai tudományokat hallgathatnak a tudósjelöltek, arra törekedtünk, hogy minden tudományág hallgatója megszólalhasson. Az interjúk elemzése első megközelítésben az életutak szakaszain keresztül történt. Bár minden életút leginkább egyénileg értékelhető és értelmezhető, közös pontok találhatók. A középiskolák befejeztével a továbbtanulás lehetősége minden esetben kijelölt útnak tűnik. Az egyik válaszadó megfogalmazása szerint:

„Nem is volt kérdés az egyetem, mert eleve olyan légkörben nőttem fel, hogy »csak ezeknek a dolgoknak van értéke, fiam, hogy tanuljál, meg tudjál minél többet«, és így el is várták, meg nyilván támogatták is, amikor kitaláltam, hogy ezt, vagy azt kellene még csinálni. Tehát erre »lőttek be« így kicsi korom óta.” (Anna)

A fent említett esetben – a két felsőfokú végzettségű szülővel rendelkező doktorandák egyikénél – a családi értékrend alapján fontosnak tartott továbbtanulás ténye nem kérdőjeleződött meg. A többi válaszadó esetében is jelentős a család hatása, azonban ezekben az esetekben a testvér, testvérek továbbtanulása hatott motiválóan a doktorjelöltre a gimnázium befejezése után. Az egyetemi karrierек esetében „klasszikus” – hét esetben előforduló – életútnak az nevezhető, amikor egy meghatározó előadás, egy-két meghatározó egyetemi oktató hatására kezdett el a későbbi doktorjelölt a tudományos pálya iránt érdeklődni, támogatták a diákot az egyetemi előmenetelben, valamint a doktori lehetőségek megismerésében és optimális kihasználásában. Ezek a tanárok szakmai és személyes, emberi támogatást adtak, egyengették, segítették az – akkor még – egyetemistát: pártfogói, tutori, mentori szerepben váltak a doktoranduszok életének meghatározó jelentőségű részévé.

„Tulajdonképpen komolyabb fordulatot ott vett az életem, hogy harmadéves voltam, és két oktató keresett meg (...), mert valamilyen dolgozatot adtam be, hogy mi lenne, hogyha foglalkoznék ezzel a témával komolyabban. Tehát nem rajtam múlt, én nem tudtam, mi az, hogy Ph. D.-zni, nem tudtam, mi az, hogy doktori, meg nem is akartam. Egyszerűen az oktatók kerestek meg konkrétan, személy szerint engem, hogy »maga tehetséges, ezt nem kellene így hagyni«, és ott annyira megtetszett a gondolat, hogy aztán ezen az úton elindultam.” (Marianna)

Természetesen a tanári szerep ilyen jellegű kibővülése csak akkor eredményes, hogyha személyes motivációval, lelkesedéssel, és szorgalommal társul. Ám nem csupán így futhat be valaki sikeres egyetemi karriert, az „egyéni” érvényesülésre is volt példa.

⁵ A doktorjelöltek közül ketten nem járultak hozzá ahhoz, hogy az interjúkat rögzítsük, ott jegyzeteltünk. Valamint névtelenséget ígértünk minden résztvevőnek, ezért a közzétett elemzésben a keresztnevek fiktívek.

„Onnantól kezdve a szárnyai alá vett, mert akármilyen okos, ügyes, talpraesett, szerencsés vagyok, mert az is nagyon kell, hogy szerencsés legyek, de ha nem vesz a szárnyai alá egy tanár, mondjuk (...) egy olyan tanár, akinek van szava, vagy ér valamit, van tekintélye, akkor te itt meggebedhetsz. Lehet, hogy 6000-szer okosabb vagy, mint én, és ügyesebb, meg minden, de (...) ha valaki nem karol fel téged, akkor nincs esélyed. Sok minden jól összejött. Minden publikáció megvolt hozzá, utána megvolt az elhivatottság, megvolt a tanulmányi eredmények hozzá, volt egy olyan témavezető, aki nyomta az embert, szóval itt minden megvolt ehhez.” (Orsolya)

„És nyilván ott volt, hogy pártoljanak, de nagyon furcsán jött ki, meg amikor jelentkeztem Ph.D.-ra, akkor csak a témavezetőm tudta, hogy én oda is jelentkeztem. Inkább valahogy magam ellen dolgoztam, mert nem az a fajta menedzselés kellett volna, ezért kicsit önállósodtam. De így azt érzem, hogy nem azért lettem Ph.D.-s, mert valaki a szárnyai alá vett, hanem saját, hirtelen elhatározásból hozott döntés alapján.” (Anna)

A doktori iskola megítélésében és értékelésében eltérőek a válaszadói vélemények. A legtöbb esetben a doktori képzés lehetőségként, esélyként szerepel a hallgatónők életében. Gyakran megjelenő motívum a tanulás szeretete, az ismeretek kibővítésének vágya, s a remény, hogy majd egyetemi oktatóként lehetőségük lesz a későbbiekben a megszerzett tudás, tapasztalat átadására.

„...nem tudom elképzelni az életemet [úgy], hogy ne tanuljak, hogy ne lennének mindig olyan könyvek, amelyeket ki kellene venni a könyvtárból. Az ember mindig keveset tud és szeretnék egyre többet, persze. De tényleg nem tudom elképzelni az életemet, anélkül hogy ne tanuljak.” (Mariann)

Előfordult, hogy a „hosszított egyetemista lét” a biztonság szimbólumaként jelent meg az akkor végzős egyetemista előtt. Ezzel a fajta biztonságkereséssel néhol az ismeretlen munkaerőpiactól való félelem társult. Ám nem elhanyagolható, hogy mindemellett korábbi átlagon felüli teljesítmény, a szakmai ismeretek alapossága és sikeres felvételi szükséges a doktori iskolába lépéshez.

„...legyek akkor őszinte már: kicsit az is közrejátszott ebben a Ph.D.-ban, hogy nem nagyon tudtam jobbat. (...) És úgy éreztem »Úristen, mit fogok csinálni? Mihez kezdek magammal?«, és egy kicsit ez is lendített a Ph.D. felé, hogy ez egy olyan biztos dolognak tűnt. Úgy voltam vele, hogy ha sikerül, akkor maradok, tehát akkor lesz még 3 évem, ami alatt valami történhet. (...) Kicsit olyan félelem is volt bennem, kilépni a világba meg munkát keresni, nem is tudtam volna, merre induljak. Tehát valahogy kapaszkodtam volna az alma máterembe, valami biztosba, valami olyanba, amit már ismerek. Szerintem ez is közrejátszott abban, hogy maradtam.” (Nikolett)

Többen említették a doktori képzés ideje alatt felmerülő személyes akadályokat. Szembesülés a korábbi évfolyamtársak, csoporttársak „polgári” életével, a saját magukban és a jövőre vonatkozó kilátások bizonytalanságával. Kissné Novák Éva (2002, 2005) kutatásai szerint ez a félelem halmozottan jelentkezik a tudományos pályán tevékenykedő nők esetében. Emellett a doktorjelöltek környezete – különösen a hagyományos nemi szerepfelfogású szülők, esetleg partner – inkább a tradicionálisan elvárt szerepek betöltését várja a képzésben résztvevőktől.

„...a legsötétebb pillanatok olyankor köszönnek rá az emberre, amikor találkozik régi osztálytársakkal, évfolyamtársakkal, és úgy néznek rád, mintha unikornis lennél a meséből, vagy valami hasonló. Tehát érzed, hogy te valami nagyon különleges élőlény vagy, merthogy nekik azóta normális, polgári állásuk van, és adóbevallásokat töltenek ki, és alkalmasint azóta legtöbbjük férjhez ment, vagy mostanában mennek, és már gyerekeik vannak. És ez az, amire az ember, ha hátizsákkal, vagy tarisznyával száguldozik naponta 50 könyvvel, és nem tudja, hogy hol lesz, hogyha elvégzi a három évet, akkor erre nem nagyon gondol, meg nem is nagyon szeret gondolni.” (Anna)

„[Összeházasodtunk], és onnantól kezdve az a szerep állt előttem, hogy én milyen életet szeretnék. És tudtam is, meg valószínűleg abból is ez következett, hogy a férjem egy ideáltipikus anyaszerepben szeretne látni, és ezt mondta is. Szóval ő nem egy karrierista nőt szeretne, aki sikereket ér el, hanem inkább egy olyat, aki jó feleség és jó anya. És akkor főleg azt gondoltam, hogy ebbe a Ph.D., az végképp nem fér bele.” (Mónika)

Ám mindezen kétségek, és nehézségek ellenére a legtöbb válaszadó szerencsésnek érzi magát, hogy részt vehet a doktori iskola programjában. Úgy érzik, hogy jól éltek, jól használták ki az adódó lehetőségeket.

„Szerintem itt megtaláltam a helyemet, (...) szeretem csinálni. Jó, nem azt mondom, ha nagy hajtás van, és éjjel-nappal könyveket kell olvasni, akkor hú, de szeretem olvasni a 31-diket is, de alapvetően szeretek ezzel foglalkozni. De én, mondjuk, nem azért írok [meg] valamit, hogy azt mások is megtudják, de nem is azért, hogy eltitkoljam előtűk, hanem egyszerűen én magam vagyok kíváncsi bizonyos dolgokra. Tehát ha ez lehet életem végéig a munkám, akkor én elégedett leszek ezzel a részével az életemnek.” (Sarolta)

Többen meséltek a képzés végéhez közeledve az elhelyezkedési lehetőségek szűkösségéről. A válaszadók fele szeretne a felsőoktatásban elhelyezkedni, az oktatói pálya vonzereje a tanításban, az ismeretek, tapasztalatok átadásában rejlik.

„...nagyon tetszik, most hogy belekóstoltam, a tanítás. Az egyetemistáknak, hallgatóknak tarok órákat, elsőököknek, másodéveseknek, és teljesen más, mint mondjuk

középiskolában meg általános iskolában. (...) És kiélvezem én is, ahogy az órát tartom, és látom, ahogy az én lelkesültségem belekieszteti őket, és ez hatalmas dolog. Tehát tapasztalni, közvetlenül tapasztalni, hogy amit teszek, az nem haszontalan, hanem valahol az elvetett mag. Ha nem is csírázik ki, de azért jó talajba ér – fogalmazzunk így.” (Eszter)

Kutatói jövőre csupán egy interjúalany vágyik. Ehhez hozzájárulhat a munkahelyi hatalom maszkulin, férfias jellege is. A nők tudományos előmenetelében kétségtelenül az egyik legerősebb korlátozó tényező a tradicionális munkamegosztás gyakorlata – fogalmazza meg Kissné Novák Éva (2002). Ez határozott hátrányt jelent – különösen a gyermekvállalás első időszakában – de a későbbiekben is korlátozza a nők esélyeit a szakmai és tudományos előrehaladásban. S emellett – teszi hozzá Kissné (2002) – a nők megszokták, hogy mindig a férfit a vezető szerep, hogy ő irányítja, szervezi a tennivalókat, s ez még akkor is érvényesül, ha egy munkahelyen a nő is azonos képesítéssel, szaktudással rendelkezik. Azaz az európai kultúrában természetesnek tartott – egyenlőtlen – családon belüli férfi-nő viszony a munkahelyen is megmarad (Kissné 2002). Ezzel összecseng az interjúalanyok vélekedése is: a legtöbb doktorjelölt életében a klasszikus anyaszerep, a tradicionális családösszetartó feladat prioritása jelenik meg. Mert abban minden válaszadó egyet ért, hogy a kutatói pálya és a családi élet közötti ideális egyensúly, harmónia megtalálása és fenntartása nagyon nehéz, s nem egyemberes feladat.

„...ha választanom kellene, akkor a családot választom, a férjet választom és utána, emellett olyan munkát, ami majd akkor alakul. Tehát ez az első, nem a kutatás, meg a tudomány. Már csak azért sem, mert – mint mondtam – ezen a téren is nagyon bizonytalanok látom a jövőmet. (...) Tehát ez nem lesz dilemma, hogy tudomány vagy család, mert ott van a dilemma eleve, hogy tudomány, vagy valami más. Nem hiszem, hogy olyan nagyot tudnék adni a világnak a tudományos területen, ami eget rengető lenne, lehet, hogy 1-2-3 okos gyerekkel többet adok, mint egy tanulmányt, amit megírok.” (Nikolett)

„...én már nagyon szeretnék gyereket. Az összes dolgomat mellette simán meg tudnám csinálni, ha lenne gyerekem. Gyerekért meg családjáért minden feláldoznék, a doktoritól kezdve mindent. Azt is tudom, hogyha (...) választanom kéne aközött, hogy inkább a párom pályája fusson, és inkább azt segítsen, vagy az enyém fusson, egyértelműen azt mondanám, hogy az övé. Mert sokkal nagyobb kaliber, mint én. Szóval szeretnék már ilyen családját, meg ilyesmi lenni.” (Orsolya)

A gyermekvállalás csak nagyon ritkán jelenik meg a közeljövő problémájaként, bár négyen már házasságban élnek, egy doktorjelöltnek vőlegénye van, s egy diák élettársi viszonyban él. Ám leggyakrabban feltételes módon beszélnek róla, s ennek okaként az egzisztenciális bizonytalanságot jelölték meg. Gyakran előfordul, hogy a kezdeti „lelkesedés”, amely a nemi, társadalmi és önmagukkal szembe-

ni elvárások összeegyeztetését elképzelhetőnek tartja, átvált „lemondásba”: a doktoranduszok közül többen említették, hogy háttérbe szorítanák a tudományos pályafutásukat a gyermek és a család előnyére, s a párjuk boldogulásának javára.

„Gyereket vállalni lehet, de ugye ez egy »fantasztikus« dolog, hogyha most vállalnék gyereket, akkor 27 ezer forintot kapnék, mintha eddig munkanélküli lettem volna, mert a doktori ösztöndíj nem számít bele. Kellene még egy évet dolgozni és utána gyermeket vállalni, mondjuk kettőt.” (Mariann)

„...szeretnék kisbabát, szerintem olyan két év múlva, hamarabb nem, és főleg azért, mert most (...) minden barátunk összeházasodott, és sorra jönnek a babák, és magamtól ez nem lenne természetes, de most, hogy látom, hogy mindenkinél jön a baba, vagy tervezik, így kezd egyre természetesebbé válni. Szóval ez ilyen valahogy. Hogy az ember összeházasodott, és utána kisbabát kellene szülni.” (Mónika)

A család és a hivatás szempontjait figyelembe véve két típus különül el: késleltetik a karriert, vagy késleltetik a családalapítást. Jelen esetben az utóbbi jellemző: gyermekvállalás előtt – a tanulmányok megszakítása nélkül – lépkednek felfelé a tudományos fokozatok grádjain, s csak egy elért cél (itt a Ph.D. fokozat megszerzése) után foglalkoznak a családtervezés gondolatával.

„Hát nagyon naiv ez is, hogy 40 éves koromig lesz [gyerekem]. Tehát én érzem ennek a súlytalanságát, ennek a kijelentésnek, mert hát honnan tudnánk előre. Meg ugye a kislányok eltervezik, hogy 16 éves korukban az első csók. 20 évesen, vagy 22 évesen ők menyasszonyok lesznek és esküvő lesz, eztán megszülik a gyereküket, lesz egy jó munkahelyük, férjük lesz, gyerekük lesz, lakásuk lesz, minden szép lesz, meg jó lesz. Mint egy ideál. Aztán ugye bizonyos gyerekkori álmokat szépen tologatnak magam előtt. A gyerekvállalás is ilyen.” (Eszter)

A Következő kérdéskör a hagyományos nemi szerepekhez való viszonyra, és a családon belüli feladatmegosztásra fókuszált, s arra, hogy a családon belüli feladatok egyenlőbb arányban fognak(-e) megoszlanak a két nem tagjai között. Akik párkapcsolatban élnek, s a közeljövő tervei között szerepel a gyerekvállalás, azok esetében is különbséget kell tennünk az egyetemi oktatói és a klasszikus anyaszerpet magukénak vallók között. Azok, akik a hagyományos anyaszereppel azonosulnak, azok a családon belüli tradicionális munkamegosztást elfogadják. Azonban azok, akik a család mellett egyetemi oktatói, kutatói karrierre vágyanak, azok a „második műszak” terhét meg kívánják osztani a partnerrel. A legtöbb interjú alatt megfogalmazódott, hogy választani kell a boldog családi élet és a sikeres pályafutás között. Csupán két olyan válaszadó volt, akik személyes, családi példával rendelkeznek, s a kettőt maximálisan összeegyeztethetőnek – persze mindemellett megterhelőnek is – látják.

„Én azt láttam anyun is, hogy ő egyszerre dolgozott, nevelt három gyereket, elvált és közben feljárt Pestre, főiskolára, és nekünk kertés házunk volt, és nem is volt jóformán pénzünk. Meg akarta csinálni, megcsinálta. Persze akkor biztos nem volt jó, hogy éjszaka tanult, nappalt dolgozott, meg az összes házimunkát ő csinálta. De ha így utólag visszanez, biztos azt mondja, hogy megérte. Akarni kell.” (Mariann)

„[Édesanyám fizikus,] borzasztóan sokat utazik, meg teljesen feje tetején álló napirendje van, a kísérletekhez igazodva, tehát ő már eleve a tudományos pályafutásnak egyfajta példája, amit így kicsi korom óta látok, hogy mi van, hogyha nő az ember. Bár nála is, meg egyrészt a tudományos munkakör előnye, hogy sokkal rugalmasabb, mint egy irodai munka, tehát valamennyire lehetett a gyerekekhez is igazítani, hogy ő mikor megy be, mikor jön haza. (...) Bár az nagy vicc, hogy ha este 8-9 körül hazamegy az ember a szülői házba, akkor sokszor van olyan, hogy még nincsenek otthon, mert dolgoznak, tehát a normális polgári család az valahogy nem így szokott kinézni.” (Anna)

A doktorjelöltek közül három válaszdónak a párja végezte el, vagy tanul még most is doktori iskolában. Így a terhek, a felelősség, a kötelezettségek egyeztetése könnyebbnek tűnik. Persze mindemellett – Estók Éva (2005:150) fogalmával élve – a „jó (értelmiségi) anya” szerep megvalósítása kétségeket ébreszt a doktorjelöltekben. A válaszokban megjelenik az értelmiségi nők sajátjának tartott munkacentrikussága, gyakran karrierorientáltsága s a szakmai érvényesülés vágya is.

„... ha egy pénztáros nőnek el kell mennie minden nap 8-tól 16-ig dolgozni, és az a munkája, ő sem mondhatja, hogy nem megy el, mert van gyereke. Na most ennyire leszek én is anyuka: lesz egy munkaidőm, (...) meg persze egy picit több, mert hiszen a tudományos munka nem órától óráig tart. De azért anya is leszek. Majd igyekezünk ezt a párommal összeegyeztetni órarend tekintetében. (...) A párom szintén Ph.D. hallgató és hát hasonló tervei vannak, szerintem. Úgyhogy úgy tervezzük, hogy ha anyuka hétfőtől-szerdáig tanít, akkor apuka csütörtökön, pénteken és fordítva.” (Sarolta)

Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy a doktorjelöltek karrier értelmezése elválik: az életpálya karrier, a munkakarrier, a családi karrier és a munkaerő-piaci karrier legtöbbször egymással szemben állnak. Hiszen az egyénileg és a társadalmilag karriernek értékelt életpálya nem mindig esik egybe (Koncz 2005). Ám az egyensúly megteremtésével kapcsolatban a válaszdók alapvetően optimisták.

„Meg én úgy tudom csak magamat elképzelni, hogy soha a házimunkák, vagy a tradicionális feleség szerep miatt én képtelen lennék lemondani a karrieremről. Az egész életem siklana ki. Tehát én nem hiszem, hogy meg bírnám csinálni. Ezt a kettőt csak együtt tudom elképzelni. Egyikről sem akarok lemondani. Biztos nehéz lesz, meg jó sokat fogunk szenvedni. Azért vagyunk egyrészt ketten, hogy bírjuk,

meg ebben szerintem mind a két fél benne van. Biztos kell hozzá egy olyan férj, aki az embert így szereti. A nők azért sok mindent el tudnak érni, ha el akarnak, de ezért a sarkukra kell állni nekik is.” (Mariann)

Az utolsó kérdés a doktori iskolába való felvételizés motivációját kereste. A motivációk egyénenként eltérnek, és csak az adott életút ismeretében értelmezhetőek, ám közös vonások találhatók a doktorjelöltek között. Három olyan doktoranda volt, akik kifejezetten – ahogy egyikük fogalmaz – a „tudomány iránti szerelemből” választották a posztgraduális képzést, és nagyon nagy lépésnek tartják.

„A szüleink meg szabad utat engedtek az érdeklődésünknek, (...) nekünk nem volt szótársorozatunk a polcon, viszont ha szükségünk volt bármire, akkor képesek voltak bármilyen áldozat árán megszerezni azt, ami kell. Mellettünk állnak, és bárhogy döntöttünk, akkor szabad kezet adtak mindenben. Ez is hatalmas dolog, hogy én, a bányász lánya, most (...) doktorálok, pedig egyszerű emberek egyszerű gyereke vagyok, (...) és az egyszerű emberek logikájával tudom én is néha nézni a dolgokat, amikor elér az ember egy olyan pontra, amikor az ötödik könyvet leteszi, és azt mondja, hogy na akkor most elég egy kicsit a tudományból.” (Eszter)

Több esetben megjelenik a „tudós alkat” fogalom, mert a válaszadók külön kezelik a későbbi kutatói tevékenységet és a tanítást, már e kettő sem tűnik összeegyeztethetőnek. Amikor a doktori jelentkezés motivációja szóba került, a válaszadók nagy részének az esély, lehetőség összefüggésben merült fel a képzés. Bár volt, aki a biztonság, kényelem miatt választotta a doktori iskolát, és átmeneti állapotnak, parkoló pályának tartja, és volt, aki folyamatában szerette meg a képzést, s a tervek hosszú távúak.

„Az ember bizonyos szintig, mértékig alakíthatja is a saját sorsát. És hogyha mindent kihoz az adott lehetőségekből, akkor jó úton jár. Illerve ki tudja, hogy hány kört kell még megtenni, amíg odaérünk, ahova még lehet, nem is látjuk, vagy fel sem merült, hogy mi a cél, hanem csak megyünk. És az lényeges, hogy ne térrünk le az útról.” (Eszter)

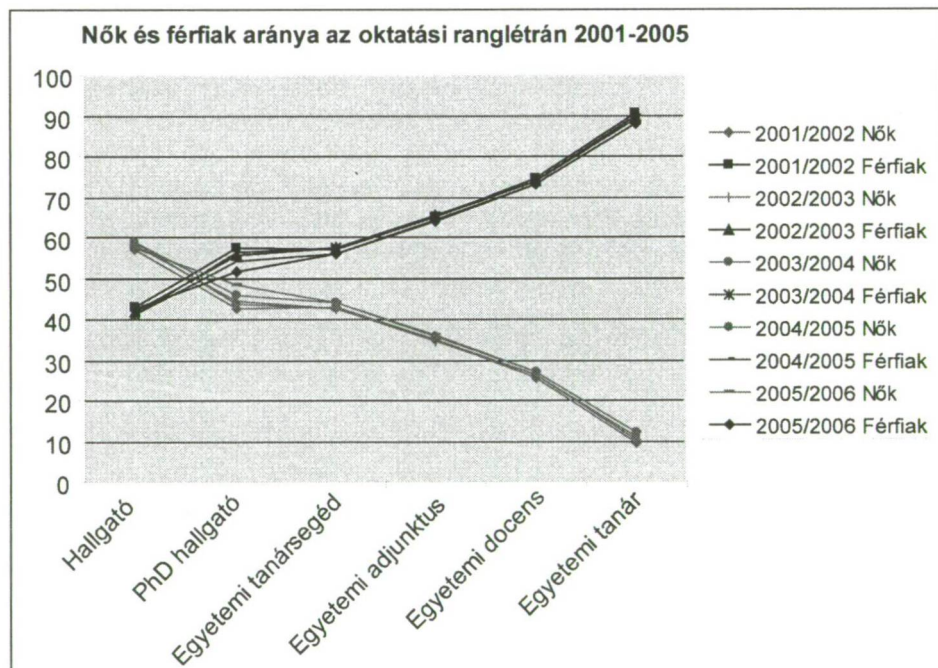
MÁSODIK LÉPCSŐFOK?

A sikeres és eredményes nő még mindig nem igazán megszokott szereplő a tudomány világában. Ha sikereket ér el, azonnal „gyanús” lesz, s nem csak a férfiak körében. Ezért a nőktől gyakran többet követelnek ugyanazon tudományos cím megszerzéséért, hogy a gyanú árnyékát is elkerüljék az érintettek. Több, a tudományos pályán imponáló eredményeket felmutató nő nyilatkozta egybehangzóan, hogy többet kellett teljesíteniük, mint férfitársaiknak (Kissné 2002). Anett Schenk (2003:13) vizsgálata is arra a következtetésre jutott, hogy a professzorasz-

szonyok általánosan alacsony számának legfőbb oka „a családi élet és a rehabilitációs munka” ötvözésének problémája. S mindemellett a rehabilitáció önmagában nem garancia arra, hogy el tud a professzorasszony az egyetemen helyezkedni, mialatt a munkaerőpiac számára túlképzetté válik (Schenk 2003).

Magyarországon az oktatói-kutatói pálya tekintélye az utóbbi tizenöt évben fokozatosan csökkent, s ennek okán sok tehetséges kutató más területen vagy külföldön folytatta tevékenységét, ezért – több szakmához hasonlóan, amelyekre nem a magas keresetek a jellemzőek – nőtt a nők száma a kutatással foglalkozók körében. Emellett fennáll annak a lehetősége – teszi hozzá a Papp Eszter–Groó Dóra szerzőpáros (2005) –, hogy amint az állam prioritásai között jobban előtérbe kerül a kutatás-fejlesztés, emelkedik a finanszírozása, a kutatói pálya ismét népszerűbbé válik, presztízse visszatér, és fel fognak erősödni a nők kiszorítására irányuló társadalmi hatások. Az oktatói-kutatói pálya fontos, kötelező állomása a tudományos fokozat megszerzése. A tudományos fokozattal rendelkezők körében a nők aránya az egyes tudományterületeken az olló diagram tendenciája szerint alakul (1. ábra). E tendencia Európa minden országára érvényes, kisebb-nagyobb eltérésekkel az egyes számadatoknál (Haraszi–Hrubos 2002, Papp–Groó 2005).

1. ábra: A tudományos fokozattal rendelkező nők és férfiak százalékos megoszlása a felsőoktatási ranglétrán különböző fokain



Számított adatok a Statisztikai tájékoztató 2001–2006 alapján

Az ábra tanúsága szerint az ország sok fiatal női és férfi tehetséget kiképez, azonban a nők az idő múlásával fokozatosan „elfogynak”, „eltűnnek” a pályáról. Azonban mivel a humán erőforrás ezen részének a képzésébe befektetett pénz és energia nem hasznosul megfelelőképpen, ez nagy veszteséget jelent az ágazatra és a gazdaság egészére, valamint a társadalom számára is (Papp & Groó 2005), hiszen nem pusztán a társadalmi együttélésünk elvei és a nők lehetőségei sérülnek, hanem az egész társadalmat veszteség érheti (Hain 2007). Azonban szerencsére a kép árnyaltabb: idővel az „olló” záródni fog, azaz kiegyenlítődik a nők és férfiak aránya a tudományos grádics többi fokán is.

ZÁRÓGONDOLATOK

A fiatal nők helyzete a tudományos pálya küszöbén volt az a logikai fonál, amelyre az információkat felfűzve, a Debreceni Egyetem női doktorjelöltjeit, azaz a jövő reménybeli tudósait vizsgáltuk. A kérdés, amely felvetődött, hogy hogyan tervezik összeegyeztetni a nemi, társadalmi és önmagukkal szembeni elvárásokat. Három kérdésre kerestük a választ a doktorandusznőkre vonatkozóan, azonban a bölcsész doktorjelöltek nem tekinthetők homogén csoportnak. Így a házasságra, gyermekvállalásra és demokratikusabb szerepfelfogásra vonatkozó kérdések pusztán azokra tekintve hoztak hasznosítható választ, akik kizárólagos párkapcsolatban élnek. A karrier és a család össze(nem)egyeztethetősége pedig (csupán) elvétve jelent meg mint személyes probléma. Azzal kezdődött a tanulmány, hogy a nő házastárs és munkatárs, azonban új szerepre is készül. Ám a Debreceni Egyetem bölcsészettudományt hallgató doktorandáinak túlnyomó része nem készül a vetélytársi szerepre. Talán eljön majd az a korosztály, akik idővel megváltoztatják a tudományos társadalmat, s ez később a hagyományos nemi szerepek módosulásához, demokratizálódásához vezet, de úgy tűnik a vizsgálat alapján, hogy erre még néhány generációt várni kell.

IRODALOM

- ESTÓK ÉVA (2005): A jó (értelmiségi) anya. In: PALASIK MÁRIA – SIPOS BALÁZS (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest: Napvilág Kiadó.
- FÁBRI GYÖRGY (2001): *Mit tudunk a doktoráltakról?* Helyzetfelmérő és módszertani tanulmány. <http://www.unipresszo.hu/anyagok/PhDtanulmany.pdf> (2008. május 5.)
- FÉNYES HAJNALKA – PUSZTAI GABRIELLA (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*. 2006/1 40-60.
- FÉNYES HAJNALKA (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl. In: JUHÁSZ ERIKA (szerk.): *Régió és oktatás II. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen: Kiss Árpád Doktoranduszok Közhazsnú Egyesülete.
- FÉNYES, HAJNALKA (2008): Boys and girls within denominational, respectively non-denominational high-schools in a borderland region. In: PUSZTAI GABRIELLA (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: CHERD
- FINÁNCZ JUDIT (2005): A doktoranduszok helyzete Magyarországon. *Educatio* 2005/2 433-437.
- FINÁNCZ JUDIT (2008): Doktori képzés a doktoranduszok szemével: egy debreceni empirikus vizsgálat tapasztalatai. In: KERESZTY ORSOLYA (szerk.): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában Képzés és Gyakorlat Konferenciák I.* Kaposvár
- HAIN FERENC (2007): *Üvegfalak és üvegplafonok – nőként diplomásnak lenni*. http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=414&hir_id=7679&oldal=1 (2008.05.05.)
- HARASZTI ÁGNES – HRUBOS ILDIKÓ (2002): A nők és a tudomány – európai dimenzióban. *Magyar Tudomány*, 2002. március.
- HRUBOS ILDIKÓ (2001a): *A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők társadalmi helyzete és szakmai pályafutása*. Kutatási zárójelentés. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
- HRUBOS ILDIKÓ (2001b): A nők esélyei a felsőoktatásban III. *Magyar Felsőoktatás* 2001/10. 39-40.
- HRUBOS ILDIKÓ (2001c): A nők esélyei a felsőoktatásban I. *Magyar Felsőoktatás* 2001/8. 37-38.
- KISSNÉ NOVÁK ÉVA (2002): Nők a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*, 2002. március. 340-348.
- KISSNÉ NOVÁK ÉVA (2005): Nők felsőfokon. In: PALASIK MÁRIA – SIPOS BALÁZS (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest: Napvilág Kiadó.
- KONCZ KATALIN (2005): Női karrierjellemzők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: PALASIK MÁRIA – SIPOS BALÁZS (szerk.): *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs?* Budapest: Napvilág Kiadó.
- KOZMA TAMÁS – FÉNYES HAJNALKA – TORNAY ZSUZSA (2007): Negyvenheten – Gyorskép a neveléstudományi felsőoktatásról és kutatókról. *Educatio* 2007/ 3. 418-433.

- LADÁNYI ANDOR (1996): Két évforduló – a nők felsőfokú tanulmányának száz éve. *Educatio*. 1996/3. 375-389.
- NAGY BEÁTA (1997): Karrier női módra. In: LÉVAI KATALIN–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (szerk.): *Szerepváltozások – Jelentés a nők helyzetéről 1997*. Budapest: TÁRKI-Munkaügyi Minisztérium.
- PAKSI VERONIKA (2007): *Család és/vagy hivatás? Nők a természettudományi kutatói pályán*. http://www.felvi.hu/bin/content/dload/merlegenfelsőoktatás/070827Termtud_kutatonok_vegleges.pdf (2008.09.15.)
- PALASIK MÁRIA (2008): *A női tudósok helyzete Magyarországon*. UNICAFE kutatás. http://www.unicafe.ee/Failid/report_bme_hu.pdf (2008.08.02.)
- PAPP ESZTER–GROÓ DÓRA (2005): A jövő tudós női - A nők helyzete a magyar tudományban. *Magyar Tudomány*, 2005/11.
- PLÉH CSABA – FÁBRI GYÖRGY – RADÁCSI LÁSZLÓ: Az átalakuló Akadémia: hátterek és távlatok az MTA reformfolyamatában. *Magyar Tudomány*, 2006. december. 1510-1535.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2006): *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- SCHENK, ANETT (2003): *Female Professors in Sweden and Germany*. <http://www.women-eu.de/download/TP%2003-03%20Schenk.pdf> (2006. február 19.)
- SZABÓ JÁNOS (2004): *Esélyek, nők, kockázatok*. Budapest, PolgART Kiadó.
- TORNYAI ZSUZSA ZSÓFIA (2008): Nők a katedrán. In: KISS ENDRE – BUDA ANDRÁS: *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Kiss Árpád Archívum Könyvtár Sorozata V. kötet, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2008. 598-607.

Nagy Gábor Dániel – Szűcs Norbert

DIÁKMUNKA – BIZTOS ÚT A MUNKAERŐPIACRA?!

FIATALOK MUNKATAPASZTALAT- SZERZÉssel KAPCSOLATOS STRATÉGIÁI

BEVEZETÉS – KÉRDÉSFELVETÉS ÉS MÓDSZERTANI HÁTTÉR

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány által támogatott,¹ 2006-2007-ben megvalósított, „Diákmunka – Biztos út a munkaerőpiacra?!” című kutatásunkban a középiskolás diákok és a felsőoktatási hallgatók iskola melletti munkavállalási stratégiáit kívántuk megvizsgálni. Törekedtünk annak feltárására, hogy milyen tapasztalataik vannak a diákmunkák területén, hogyan befolyásolja ez a munkával kapcsolatos attitűdjeiket, a munkaerőpiacról kialakult képüket, illetve diákmunkájuk során milyen plusz kompetenciákra, tapasztalatokra tettek szert nem dolgozó társaikhoz képest. Azt is fel kívántuk mérni, hogy a diákmunka-végzés folyamán milyen kapcsolat alakulhat ki a munkáltató és a munkavállaló között, milyen céljai, preferenciái vannak a diákokat alkalmazó vállalatoknak. Fontos kérdésnek tekintettük a diákmunka szerepét a fiatal felnőttek munkaerőpiaci integrációjában, s részletesen foglalkoztunk az iskolaszövegetek működési rendjével, közvetítő és szelektáló funkciójával.

Alapvető elméleti elgondolásaink szerint a diákmunka vállalása jelentős hatással lehet a fiatalok későbbi munkaerőpiaci integrációjára. Véleményünk szerint, aki végzett diákmunkát, és így munkatapasztalatot szerzett, könnyebben talál majd a későbbiekben állást, illetve könnyebben lesz képes az általa már részben ismert világ, a munka világának körülményeihez alkalmazkodni.

Elgondolásunk szerint az első fizető munka elvállalása egyértelműen kapcsolatban van a felnőtté válás folyamatával, az ifjúkor és a fiatal felnőttkor közti átmenettel. Az ifjúkor átmeneti életszakasa során a fiatalok kenyérkereső és nem kenyérkereső tevékenységeket végeznek: tanulnak, dolgoznak, előkészítik a családalapítást, illetve szokatlan életstílusokkal kísérleteznek. Az, hogy ki melyik tevékenységnek ad elsőbbséget, egyénről-egyénre változik. Megállapítható, hogy a fiatalok egyéni státuszváltozása több időszakai vagy állandó tevékenység végzése által zajlik le, illetve függvénye az egyének társadalmi helyzetének.²

¹ OFA-5341/50-138 számú kutatási projekt.

² Mare – Winship – Kubitschek 1984, 329.

A fentiek igazak a diákmunka vállalása esetében is, amelyet mi egyértelműen a kenyérkereső tevékenységek közé sorolunk be, és egy kezdő lépcsőfoknak gondolunk a majdani teljes állásba lépéshez. A diákmunka vállalás növeli a fiatalok felelősségérzetét, munkatapasztalatot biztosít a számukra, egyúttal azonban segít finanszírozni a nem kenyérkereső tevékenységeket, folyamatokat, melyek hozzá tartoznak a felnőtté váláshoz.

MÓDSZERTAN

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív adatgenerálási módszereket egyaránt alkalmaztunk. Kérdőíves vizsgálatot végeztünk a diákmunkát végző középiskolai diákok és felsőoktatási hallgatók körében a dél-alföldi régióban (N=1234), valamint két „hólabda” mintavételen alapuló internetes lekérdezést azon személyek körében, akik már állásban vannak, de tanuló éveik alatt végeztek diákmunkát, illetve azon hallgatók körében, akik korábban vagy aktuálisan külföldön vállaltak munkát. A kvantitatív mérőeszközök elkészítésénél figyelembe vettük a kvalitatív adatgyűjtési fázis során megszerzett ismereteket.

Másodelemzést végeztünk az iskolaszövetkezetek működési hatékonyságának vizsgálatára a cégek adatbázisai alapján. Sajtóelemzést készítettünk a migráció, elhelyezkedési tanácsadás, diákmunka, iskolaszövetkezet témakörben, az országos és a regionális sajtóban. Kapcsolatháló elemzéssel az iskolaszövetkezetek, munkál-tatók, képzőhelyek viszonyrendszerét próbáltuk feltárni.

Fókuszcsoportos vizsgálatot végeztünk azon középiskolai diákok és felsőoktatási hallgatók körében, akik korábban vagy aktuálisan diákmunkát vállaltak. (Kontrollcsoportként olyan tanulókból alakítottunk ki fókuszcsoportokat, akik nem vállaltak diákmunkát.) Diákmunkát közvetítő szervezetek képviselői körében szintén készítettünk csoportos interjút. Diák munkavállalók körében összesen 100 egyéni interjút készítettünk.

Jelen tanulmányunkban a „*Diákmunka – Biztos út a munkaerőpiacra?!*” című kutatásunk kvalitatív vizsgálatai fázisának az eredményeit foglaljuk össze, mely elsősorban a tanulmányaik mellett munkát vállaló fiatalok munkavállalási stratégiáit, motivációit, tapasztalatait vizsgálta. A mintavétel során az úgynevezett célzatos/céltudatos mintavételi eljárást alkalmaztuk. Tudatosan törekedtünk a maximális variáció elérésére. Elemeztük a potenciális célcsoportok differenciáltságát, kiterjedtségét. Hangsúlyt fektettünk arra, hogy a lehetséges összes kategória reprezentánsaival interjút tudjuk készíteni.³

A mintavétel során hólabda módszert is alkalmaztunk, ám tudatosan figyeztünk arra, hogy a heterogén legyen a válaszadói kör. Ezért a hólabdát legfeljebb három kapcsolatig gördítettük, majd új kiindulási személyt kerestünk. A mintaválasztás során egyaránt törekedtünk a tipikus és a speciális eseteket feltárására – megőrizve természetesen a tipikus esetek dominanciáját. Néhány „negatív eset” – diákmun-

³ Patton, M. Q. (1989): *Qualitative evaluation methods*. CA: Sage

kát egyáltalán nem végző fiatal – segítségével is próbáltuk a vizsgálat tárgyát árnyaltabban megismerni.

A fókuszcsoporthoz összeállítása során szűrőkérdések segítségével szelektáltuk a potenciális interjúalanyokat – a tervezett csoport speciális feltételeinek megfelelően. A fókuszcsoporthoz interjúkat 6-8 fős csoportokban készítettük el.

Az egyéni interjúkat az Irving Seidman által kidolgozott *fenomenológiai megközelítésű mélyinterjú* módszertanával készítettük, mely a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációja. Seidman eredeti metodikájától eltérve azonban nem három interjú során, hanem egy beszélgetés alkalmával kérdeztük le az interjúalanyainkat. A Seidman által kidolgozott, alapvetően három fázisra épülő struktúrát azonban megtartottuk.⁴

Az interjú során jellemzően nyílt, kifejtő válaszokat igénylő kérdéseket tettek fel a korábban professzionálisan felkészített kérdezők. A beszélgetések alapvető célja az volt, hogy a vizsgált téma keretében a résztvevők rekonstruálják a tapasztalataikat. Minden lehetséges célcsoport számára külön interjúvázlatot szerkesztettünk.⁵

A fókuszcsoporthoz lebonyolításához szintén kidolgoztuk az interjúvázlatokat, a moderátori guide-ot. Az egyéni interjú struktúrájához képest a fókuszcsoporthoz moderátori interjúvázlatában súlyoztuk az egyes kérdések fontosságát. Jeleztük, hogy mely témaköröknél kell – lehetőség szerint - mindenkit megszólaltatni, illetve melyik kérdéseknél szeretnénk vitát generálni a csoporttagok között.

HALLGATÓI ATTITÜDÖK A DIÁKMUNKÁVAL KAPCSOLATBAN

Motiváció

A diákok munkavállalását elsősorban anyagi okok motiválják – ám a materiális szempontok rendkívül differenciáltak. Gyakran megjelenik a tanulmányok, illetve a megélhetés finanszírozásának a kérdése. Ennél a kategóriánál két altípussal találkoztunk. (1) A tanuló munkavállalása nélkül a család nem lenne képes

⁴ Seidman, Irving (2002): Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer. Budapest: Műszaki Könyvkiadó

A fenomenológiai megközelítésű mélyinterjút három fázisra lehet osztani. A (1) *fókuszált élettörténet* fázisában a kérdező – a téma kapcsán – az interjúalany gyerekkorától kezdve eljut a jelenig. A (2) *jelenlegi élettapasztalatok* megbeszélése során az adatközlő részletesen elmeséli a konkrét élményeit a kutatott témában. A (3) *reflexió* fázisában az értelmezés, a különböző élethelyzetekre történő reflektálás a hangsúlyos, az interjúalanyok kommentálják a korábban elmesélt élményeiket, illetve kifejtik a kutatási témával kapcsolatos véleményüket

⁵ Iskolaszövetkezeten keresztül munkát vállaló felsőoktatási hallgató; iskolaszövetkezeten keresztül munkát vállaló középiskolás tanuló; korábban iskolaszövetkezeten keresztül munkát vállaló pályakezdő; iskolaszövetkezet vezetője, munkatársa; iskolaszövetkezet megrendelője, vállalatvezető, középvezető, a munka irányítója; migrációs tapasztalattal rendelkező diákmunkás.

finanszírozni a gyermek továbbtanulását. (2) A diákmunkások másik típusa nem kényszerűségből, hanem a szülők anyagi tehermentesítése céljából keres munkát.

„Mindenképpen az, hogy anyáékról vegyek le terhet. Nem akartam, azt, hogy űrájuk zúduljon az, hogy én tanulni akarok, és hogy továbbtanulok. Ez nekem ugye költségbe kerül, és ez, hogy itt vagyok Szegeden. Van nekik elég gondjuk otthon, meg tényleg nem élünk olyan túl jó anyagi környezetbe, hogy azt mondjam, hogy akármit megengedhetek magamnak, és megvehetek bármit. Legelőször ugye az volt, hogy nem volt sulim, és akkor hát persze, hogy elmegyek dolgozni, akkor még sokkal nagyobb szabadságom volt, és akkor az ember úgy a saját pénzét, amikor azt költi, és arra vigyáz, az egy egész más érzés.” OFA1.01.02./ 7.

„Kellett egy kis plusz pénz, mert édesanyámtól nem nagyon kaptam. 15-16 éves koromban még nem nagyon vettem ruhát, mindig a lengyel piacra jártunk ki, viszont én mindig is igényes voltam ebből a szempontból és ezt csak úgy tudtam fenntartani, ha dolgozom.” OFA1.03.05.6

„Legyen egy kis pénzem, meg hogy megkönnyítsem Anyuéknak a szeptemberi iskola-kezdést, ugye két főiskolást elindítani szeptemberben rettentően nehéz. Befizetni az al-bérletbe a kauciótól kezdve mindent, és így segítettem én is nekik.” OFA1.02.06.15

A célorientált pénzkereset is gyakran vezet diákmunkához. Elsősorban a középiskolás korosztály motivációjára jellemző ez a kategória. A fiatalok konkrét cél elérése, egy-egy termék/szolgáltatás megszerzése érdekében vállalkoznak a munkavégzésre. Az mélyinterjúk és a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során jogosítvány, ruházat, számítógép, motorkerékpár vagy nyaralás finanszírozása érdekében vállalt munkavégzésről számoltak be az adatközlőink.

Jellemző erre a típusra, hogy a célorientált munkavállalás csak belépő a munkaerőpiacra, később már az életvezetés általános finanszírozása érdekében dolgoznak.

A célorientált motivációhoz hasonlóan az alkalmi pénzzavar vagy a korábbi anyagi források megcsappanása is több adatközlőnk sarkallt munkavállalásra.

„Kellett a pénz, utazásra. Balatonra akartunk menni, azt szülők nem nagyon finanszírozták, muszáj volt elmennem dolgozni, hogy legyen egy kis pénzem.” OFA1.02.03.5

„Miután megszűnt az ösztöndíjam, és a laktám, szocitám-om az egyetem részéről, azután kellett valamit nézni, hogy úgy jövedelemkiegészítőnek úgy mond jó lenne valami munka. És akkor így gondoltam a diákmunkára. Diákmunka mellett próbáltam más állandó kiegészítő munkát találni Szegeden, de ez nem sikerült. [...] Mivel én már a tizenkettedik félévet taposom az egyetemen, csak tíz félévet támogat az állam, ekkor kaphatunk csak lakitám-ot, szocitám-ot, utána pedig egyetemi finan-

szírozásba megy át ez az egész [...] és akkor már nem kapunk semmi támogatást, viszont nem kell költségtérítésesen, tehát nem fizetős az egyetem. És akkor ilyenkor a támogatások megszűnnek, és az ilyenkor kellemetlen helyzet.” OFA1.02.01.8

„Fiatal koromban szerettem volna motort, és Édesanyám nagyon féltett, és közölte, hogy szó se lehet róla. De én kiszúrtam vele, nekiláttam 12 éves koromban spórolni, és akkor 14 éves koromtól, amikor már dolgozhattam, elmentem három nyáron. Összejött a jogsíra meg a motorra való, és innentől kezdve túl sok mindent nem lehetett csinálni. Aztán utána meg azért dolgoztam, hogy legyen pénzem benzinre. Nagyjából most is ez az indok, a benzin drága, én csóró vagyok, kell a pénz, úgy-hogy nem ilyen megélhetés, meg semmilyen, hanem abszolút az, hogy elszórakoz-zak.” OFA1.02.9.8

„Az ok az az volt, hogy számítógépet szerettem volna venni, és akkor Édesanyám nem tudta a teljes összeget finanszírozni. Ezért elmentem a Melódiákon keresztül dolgozni...” OFA1.02.08.8

Talán kevésbé tűnik kényszerítő körülménynek, ám a fiatalok számára mégis fontos motivációs szempont, hogy a szórakozásuk költségét megteremtsék a diákmunka segítségével. A fiatalok életkorának növekedésével egyre inkább jellemző, hogy a szülők elvárják a gyermekeiktől a „bulizás” önálló finanszírozását – vagy éppen nem is lennének képesek ennek az extra kiadásnak a felvállalására. Az éjszakai élettel járó költségek ismeretében ennek az összegnek az előteremtésével is komoly terhet vállalnak magukra a fiatalok.

A materiális és az immateriális motivációk között átmenetet alkot a függetlenedési törekvésekkel indokolt munkavállalás. A szülők támogatnák ugyan a gyermekeik tanulmányait, de a fiatal belső késztetésből úgy dönt, hogy önállóan vagy részben önállóan is tudja fedezni a megélhetése költségeit.

„Az ember érzi, hogy ezért ő dolgozott meg, [...] ezt magának köszönheti, nem valamelyik szülő nyomta a kezébe a papírpénzt. Tehát büszke lehetsz rá, hogy ez teáltalad jött létre. És akkor, mondtam, jogosítványra is jó, ruhákat is vehetek magamnak, szórakozásra is, tehát bármire. Nagyobb lehetőség nyílik mindenre.” OFA1.02.04.10

„Soha nem mondták Anyuék, hogy menjek dolgozni, de mindig bennem volt ez. Egy kicsit nekik segíteni, egy kicsit magamnak zsebpénzt keresni, amit csak arra költök, amire én akarok. Ez mindig álmom volt, hogy független legyek. Mert most is nagyon jól esik, hogy a pénzemet oda teszem, ahova én akarom, ha elvertem, akkor én vertem el. Veszek magamnak cipőt, meg felsőt, mert nő vagyok én is, de akkor tudom, hogy én voltam a hülye, hogy most ebben a hónapban túl sok felsőt vettem.” OFA1.03.06.7

„Tehát azt a szabadságot szeretem, hogy ha elmegyek egy boltba, akkor ne kelljen számolgatnom, mit tudom én, ha én ezt most megveszem, akkor utána még lesz-e pénz hónap végén kajálni, hanem elmehessek és megvehessem.”

Felsőoktatási hallgatók félévismétlés esetén általában munkát vállalnak - hogy elkerüljék a szülői házba való hazaköltözést. Rosszabb tanulmányi eredmények esetén is megfigyeltük a munkavállalási hajlandóság növekedését. A fiatalok a diákmunkával pótolják az ösztöndíjat, vagy egyszerűen csak szígyellik a gyatra eredményeikhez a szülői dotációt elfogadni.

„A motiváció egyszerű volt, mivel hogy sikeresen megbuktam, és félvet kellett ismételnem. Mármint hogyha én félvet ismételek, akkor otthon azt mondták, hogy semmiképpen nem támogatnak anyagilag. Ezért kellett munkát keresnem.”
OFA1.03.07.3

A nem materiális motivációra sokkal kevesebb példát találtunk, mint az anyagi okokra. Csak néhány adatközlőnk beszélt arról, hogy tudatosan tapasztalatszerzés céljából, referenciaszerzés miatt vállalt munkát. Néhányan „buliból”, barátaikat, párjukat követve kezdtek el dolgozni. Volt olyan interjúalany, aki a felesleges szabadidejét szerette volna hatékonyan kihasználni.

„Elsősorban ki akartam próbálni, hogy milyen dolgozni. Anyáék mindig mondták, hogy addig jó, amíg tanulhatsz. És el is mentem dolgozni, és akkor rájöttem, hogy tényleg jobb tanulni, mint dolgozni, mert sokkal több árnyoldala van a munkának. /.../ Viszont nagyon örülök, hogy ennyi munkát kipróbáltam. Rájöttem, hogy hol nem akarok dolgozni.” OFA1.01.05./ 5-6.

„... ha nem vagyok suliba, akkor hasznosabban is eltölthetem az időt annál, mint hogy itthon ülök és nézek ki a fejemből. Akkor inkább elmegyek valahova dolgozni, és kapom a pénzt. Így mégis jobban elleszek itt Szegeden, mintha csak a diákhitelből, meg a támogatásokból élnék. Ugye ösztöndíjat nem kapok, mert az átlagom elég alacsony lett.” OFA1.02.05.7

„...nem sikerült az egyik szakomon az egyik tantárgyam, és akkor ezért csúszok. És kevesebb óraszámom volt, és úgy gondoltam, hogy ne teljen el csak úgy az idő, akkor keresek valami munkát.” OFA1.01.09./3.

A megkérdezett fiatalok egyetértettek abban, hogy iskolaszövetkezet szervezeti keretein kívül nem igazán áll módjukban munkát vállalni. Ez fokozottan érvényes azokra a felsőoktatásban tanuló hallgatókra, akik szülővárosuktól távol tanulnak. Mivel tanulmányaik színterén gyenge a kapcsolatrendszerük, a második gazdaságban sem tudnak – illegálisan – munkát vállalni.

„Ha nincs valami kapcsolata az embernek, akkor nem tud más munkát szerezni. Teszem azt áthívja a szomszéd, hogy nyírja le a fűvet vagy ilyesmi. De ilyen nem volt kéznél...” OFA1.02.03.5

„Ezt találtam a legegyszerűbbnek, mert végül is nem kell külön nekem keresni, és olyan sok ismerősöm nincs Szegeden, hogy náluk keressek munkát. /.../ Nincs más lehetőség. Pontosán a törvények miatt. Szerintem így tudják legálisan foglalkoztatni a diákokat a cégek. Én így gondolom, hogy nincs más lehetőség a diáknak, csak diákszövetkezeten keresztül elmenni dolgozni, mert amúgy nem veszik fel. /.../ Most már szerintem ez az egy legális módja van, a diákszövetségen keresztül. Meg egy diáknak nem fontos az, hogy adózzanak utána, mert a szüleid TB-je megvan, amíg tanulsz, addig a szüleid TB-je fedezi a tiedet. Tehát a diákoknak nem fontos, hogy be legyenek jelentve, de a munkáltatónak igen. Most már olyan nagy büntetések vannak, hogy senki nem meri megkockáztatni ezeket a fekete melókat, és így legálissá vált, nem kell felvenni szerződéssel egy hónapra, hanem egy-két napra is lehet dolgozni elmenni.” OFA1.03.04./3.

„Mert egyetem mellett mást nem lehet csinálni hivatalosan, nagyjából ennyi. Valószínűleg jobban jöttem volna ki, ha nem mint diák megyek el ugyanoda dolgozni, hanem szépen rendesen bejelentenek.” OFA1.02.9.8 OFA1.02.06.16

Nemcsak a kényszerűség miatt keresik fel a fiatalok az iskolaszövetkezeteket. Többen kifejezték, hogy az iskolaszövetkezet segítségével biztonságos munkát vállalni. Ellenőrzött körülmények között dolgoznak, és bármilyen probléma esetén bizalommal fordulhatnak a szövetkezetek munkatársaihoz.

Nagyon fontos szempont a diákok számára, hogy az iskolaszövetkezet által kínált munkák nem igényelnek rendszeres, hosszú távú elköteleződést. A munkavállalást így könnyebb összeegyeztetni órarendjükkel, egyéb elfoglaltságukkal, rendszertelen életmódjukkal.

„Tehát nem találtam olyan munkát, amit kimondottan diákoknak ajánlanának. És amit találtam, az meg nem jó időben van. A diákszövetkezeteken keresztül megoldható, hogy nem tudok mindennap menni, hanem mondjuk hétfőn, szerdán, pénteken...” OFA1.02.05.7

„Nagyon megbízhatónak tartom. Hát azért egy diákszövetkezetnél olyan munkák vannak, amit odamentek és megnéztek előre, hogy ez igenis csinálható, igenis vállalható napi nyolc órában. Nem kell az embernek az emberi mivoltát szégyelleni, vagy hát kerek percc kimondva: tudom, hogy nem visznek el kurvának Ausztriába, vagy akármilyen. /.../ Tehát ott olyan munkák vannak, ami biztos, amitől nem kell tartani. És hát ez elég pozitív. Azzal együtt is, hogy a bérek ugye mások, mint hogyha saját magam helyezkednék el, de ez a biztonság, ez megéri azt. Meg hát egy diákszövetkezetben mondhatom azt, hogy bocs, de most nem érek rá. A főnökömnek

meg ezt nem mondhatnám. Tehát nem mondhatom ezt, hogy »csókolom, most vizsgázom, most nem érek rá«. OFA1.03.06.7

A MUNKA KIVÁLASZTÁSA

Az iskolaszövetkezetbe való belépéskor a diákoknak egy adatlapot kell kitölteniük. Egyes iskolaszövetkezetekben a preferált munkákról, máshol pedig a kompetenciáikról nyilatkoznak a jelentkezők.

„Én beikszeltem minden olyat, ami engem érdekelt, meg amivel kapcsolatban tanulok, adatrögzítés, számítógéppel kapcsolatos ismeretek. Meg amit még úgy éreztem, hogy még belefér. Nem is tudom, talán még telefonkönyv-, szórólapterjesztés is be lett ikszelve, tehát olyan, ha minden kötél szakad alapon. De adatrögzítésre, meg olyanokra, amikre vágytam, olyanokra nem hívtak.” OFA1.01.02./7.

„Számítógépes adatrögzítés, talán az árufeltöltőt is beikszeltem, mert van annál rosszabb munka sokkal. Nyelvismeret szükséges hozzá, olyan típusú munka, hostess. Igazából ezek a könnyebb fizikai munkát igénylőek, és ugye a magasabb kereseti lehetőséget adók. Szerintem mondhatom azt, hogy az összes diák, aki már dolgozott, az szórólapon kívül mindent bevállal. Még egyelőre majdnem minden.” OFA1.01.05./5-6.

„Igen, illetve úgy emlékszem, hogy nem is azt rögzítettük, hogy milyet szeretnék, hanem hogy milyen úgymond végzettségem van. Tehát például beszélek-e nyelveket, van-e jogosítványom, értek-e a számítógéphez, tudok-e gépirni. Úgy emlékszem, azt nem, hogy milyet szeretnék.” OFA1.01.07./4.

„...töltettek ki egy olyan kérdőívet, hogy milyen munkát vállalok: fizikai, szellemi, számítógépes. Tehát ki lehetett választani a témaköröket. Soha nem szűkítettem le nagyon, pont azért, hogy legyen lehetőségem munkát kapni, és azért voltam minden fajta, még mezőgazdaságin is, bár azután ha ilyen lapot kaptam a mezőgazdaságit kiikszeltem.” OFA1.02.07.13

„...és akkor ott ki kell tölteni a személyes adatokat, és fel van sorolva egy csomó munkalehetőség. Azok közül te választhatsz. Beikszeled azt, hogy te mit szeretnél. Körülbelül úgy húsz fel volt sorolva, és akkor te azokat választod csak ki, amikhez fűlik a fogad. [...] Ezek csak kategóriák, tehát nem konkrét munkalehetőségek. Ez olyan például, hogy borítékolás, vagy dobozhajtogatás, vagy árufeltöltés, de nincs megadva, hogy hol, vagy pénztárosi munka, vagy adatrögzítő munka, és az adatrögzítéssel kapcsolatban kérlik azt is, hogy milyen számítógépes programokhoz értesz. Tehát ezt külön fel kell sorolni. Meg hogy az Internethez értesz, akkor azt is oda kell írni. Akkor vannak ilyen autóval végezhető munkák, megkérdezik, hogy

milyen kategóriás jogosítványod van, vagy hogy van-e autód, vagy hogy tudsz-e autót szerezni, azért ilyenre rákérdeznek. És akkor ez úgy működik, hogy ezt leadod, és akkor ők hívnak utána telefonon, hogyha esetleg adódik valamilyen munka. Ezt általában úgy lehet ösztönözni, hogy ha hetente többször bejársz hozzájuk, hogy esetleg nincs-e valami munka, mert én most például úgy jártam a múlt héten, hogy akkor mentem még másfajta papírokat kitölteni, és akkor mondta le éppen egy másik csaj, mert lebetegedett, a munkát, és az aznapi munka volt, és így meg is kért a csaj, aki ott dolgozik, hogy nem vállalnám-e el én. Tehát azért ki lehet fogni ilyen munkákat is.” OFA1.02.01.9

A diákoknak joguk van a számukra felkínált munkát – bármilyen oknál fogva, akár indoklás nélkül is – visszautasítani. Tisztában vannak azonban azzal, hogy a gyakori elutasítás stigmatizálja őket, csökkenti a jövőben a munkához jutás lehetőségét.

Ez a megállapítás fordítottan is igaz: számolnak azzal, hogy ha „vészhelyzetben”, kampánymunkák idején kisegítik az iskolaszövetkezet munkatársait, és „beugróként” elvállalják az adott munkát, akkor lekötelezik a témavezetőjüket, s később jobb munkákat kaphatnak.

A válogatást gyakorta a munkalehetőségek szűkösége, illetve esetenként a munkavállaló kompetenciája is korlátozza.

„Valamelyest lehet válogatni, de azért eléggé szűk körben. Általában csak két, esetleg háromféle munka van. Elsődleges szempont a fizetés, de ha nagyon rossz a munka, pl. mezőgazdasági munka nyár közepén, azt lehet hogy meggondolom, és azt mondom hogy nem. Vagy a takarítás szabad téren -10 fokban, ilyenkor megesset, hogy azt mondtam, hogy köszönöm, de nem.” OFA1.03.02./6.

„A középiskolában ott úgy volt, hogy nem volt választási lehetőség. Azt mondták, hogy te gyakorlatilag nem értesz semmihez, akkor kapod mondjuk a szórólapozást, a címerezést, vagy ezeket. Tehát igazából ők adtak ki egy munkát, amit te meg elvállaltál. Mert hogy nem volt más.” OFA1.01.01./4.

„Általában ők kerestek meg. Persze jónéhányszor volt az, hogy visszautasítottam néhány munkalehetőséget, például nem mindig mentem el szórólapozni, amikor hívtak, meg ehhez hasonló. De például amikor elvállaltuk ezt a hétről 12 óráig melót, akkor a többit folyamatosan visszautasítottuk, de ebből szerencsére semmi hátrányunk nem származott.” OFA1.03.10./4.

„...tehát felhívnak azzal, hogy nem lenne-e kedvem. Aztán természetesen van lehetőség azt mondani, hogy nem, vagy van lehetőségem azt mondani, hogy igen. Általában megéri mindent elvállalni. Nyilván munkából lesz pénz. Tehát azt azért tudni kell, hogy ez így működik, tehát itt nem az a szisztematika, hogy azt, amit akarunk csak azt vállaljuk el, hanem tényleg megéri mindent. Úgyhogy nem na-

*gyon válogattam én például a munkák közt, amit tudtak adni azt el is vállaltam.
De szerintem nem jártam vele rosszul.” OFA1.02.04.12*

Az alábbiakban a különféle munkakörök egyszerű felsorolásán túllépve próbáljuk bemutatni, hogy milyen szempontrendszerek alapján kategorizálják a diákok a felkínált munkalehetőségeket. A kategóriák kialakítása elsősorban a fókuszcsoportok során volt produktív, hiszen ezekben a szituációkban általában konszenzus eredménye lett a tipológia. A moderátorok törekedtek arra, hogy az egyes kategóriarendszereket is maguk találják ki az interjúalanyok, s ne előre meghatározott kategóriákat töltsenek fel konkrét munkakörökkel. A munka elvállalásának, értékelésének a szempontjai:

- abszolút bérezés
 - órabér – teljesítménybér
 - rosszul fizetett – átlagos – jól fizető – extrán fizető
- a munkavégzés helyszíne
 - mennyit kell utazni a munkavégzés helyszínére
 - fizetik-e az utazás költségét, időtartamát
 - a településen vagy vidéken van a munkavégzés helyszíne
- fizikai vagy szellemi munka
 - nehéz vagy könnyű fizikai munka
- kreativitást igénylő vagy monoton/betanított munka
- műszakrend
 - egyműszakos/többműszakos
 - fizetnek-e éjszakai pótlékot
- munkaidő
 - kötetlen – rugalmas – kötött
 - változó/feladatfüggő – 8 óra – 12 óra
- a munka időtartama, rendszeressége
 - alkalmi munka – idegymunka – ciklikus munka – hosszú távú munka (hónapokig végezhető)
- tipikus diákmunka – atipikus diákmunka
- szükség van-e a diák szaktudására (szakjára)
- felelősség, stressz
 - felelősséggel járó munka – felelősséggel nem járó munka
 - stresszel járó munka – stresszel nem járó munka
- ágazat alapján (tipikus iskolaszövetkezeti ágazatok)
 - mezőgazdaság (betakarítás)
 - marketing (szórólap, reklámanyag)
 - ipari (gyári szalagmunkák)
 - adminisztratív munkák (ügyfélszolgálat, adatrögzítés)
 - kereskedelmi munkák (polcfeltöltés, pénztáros)
- a megrendelő alapján
 - multinacionális vállalat – regionális/helyi cég – kisvállalkozó, termelő – magánszemély,

o széleskörű, részletes előírások – ad-hoc szabályrendszer

„Éppen olyan helyzetben voltam, hogy szinte mindegy volt, hogy mi, csak pénzt adjanak érte. [...] Az elsődleges az igazán az volt, hogy hosszabb távú legyen. Tehát minimum január végéig eltartson, hogy kihúzzam a sulikezédésig meg a diákhitelig. Bármit elvállaltam volna, de az, hogy rugalmas munka volt, és annyi pénzzel, hogy kijöttem belőle, hiszen koleszben laktam, így ez számomra jó ajánlat volt. Egyébként még soha nem volt annyira stabil a megélhetésem, mint akkor.” OFA1.03.01./7.

„Igen, hát a ...-os munka az egy nagyon jó meló, szinte a legfelsőbb kategória, rugalmas munkaidő. Mondhatod nekik, pl. hogy most csak délig érsz rá, vagy déltől érsz rá. Nyolc órát lehet egy nap dolgozni maximum, de ha csak 5 óra, 4 vagy 3 óra jön össze, azt is beírhatod nyugodtan. Rendes irodában vagy, jössz-mész. Ötös skálán ötöst adnék erre a munkára.” OFA1.03.03./3.

„ők felajánlották, hogy mit szeretnék, tehát adtak egy papírt, amin ki lehet tölteni, hogy milyen munkára jelentkezek. Igazából számítógépes tudásom van, nem túl nagy, de azért elboldogulok vele, de nem vagyok egy gyors- és gépirónő, ezért ez a fajta meló kiesett. Idegennyelvtudás nincs. Azonkívül nem is nagyon akartam olyasmi melót, ami mit tudom én, nagyon szellemi melót, mert egyetem mellett, úgy vagyok vele, hogy itt eléggé fárasztják az agyamat. Inkább elmentem fizikai munkára. Könnyű és nehéz fizikai munkát választottam. És akkor ők ajánlották, hogy ezt lehet csinálni, azt mondtam, hogy igen, vagy azt mondtam, hogy nem. Így választottam ki ezeket. Általában nehéz fizikai munka.” OFA1.02.02.11

Tapasztalatunk szerint az egyes munkalehetőségek megítélése dinamikusan változik. Ha éppen jobb anyagi körülmények között él a diák, akkor válogatósabb, pénzzavar esetén pedig mindent elvállal. Előfordult, hogy egy adatközlőnk kezdetben tudatosan csak egyféle munkát vállalt el, majd fokozatosan „bevonódott” a diákmunka világába, és számos munkakört kipróbált. Ennek a folyamatnak az ellentétét is megfigyeltük: az első időszakban bármilyen munkát elfogadott a fiatal, később viszont igényesebb lett, s jobban válogatott a lehetőségek között.

BÉREZÉS, KIFIZETÉS

Az interjúalanyaink között a bérezéssel elégedett és elégedetlen fiatalokat egyaránt lehetett találni. Szinte mindannyiukra jellemző azonban, hogy tisztában vannak a lehetőségeikkel, és a bérüket relatív értelemben értékeli.

„Ugye attól függ, hogy milyen munkát végez az ember. Hogyha gyárban dolgozol egy nyolcórás műszakban, azt vallom, hogy viszonylag – ha diákmunka te-

kintetében nézzük – akkor eléggé jól megfizethető, tehát kifizetődő ott dolgozni.” OFA1.01.05./8-9.

„Szerintem a lehetőségekhez képest elég jól fizetnek. Például a gyárban jobban kerestünk, mint az ott dolgozók. Azáltal, hogy ugye nem kell adózni, csak a munkavállalói járulékot (1-1,5% az említett időszakban) vonják le a bérünkből a minimálbérig. Az a fölötti összegből kell csak rendesen adózni és járulékokat fizetni.” OFA1.03.02./9.

„Kifejezetten kevés. Azt a 360 Ft-ot elég nevetséges összegnek tartom. Ahhoz képest, hogy dolgozni kell, mondjuk a ...-ban, azért ezt nagyon kevésnek tartom. De Magyarországon a tízmillió emberből szerintem hat vagy hét elmondhatja, hogy kevés az ő fizetése a munkájához mérten. Én el tudnám képzelni, hogy többet kapjunk két vagy háromszáz forinttal óránként. Ha már Európa felé tartunk....” OFA1.03.09./7-8.

„Nagyon kevés. Szerintem nagyon kevés, mert ezek mind fizikai munkák, tehát egyáltalán nem szellemi munkának minősülő dolog, ami amúgy sincs megfizetve. Apukám is talán 370Ft-os órabérben dolgozik. Sajnos ez a tendencia ma, nem lehet belőle megélni. Nagyon kevés, de amúgy sem adnak többet, tehát egy normális munkásnak se adnak többet.” OFA1.02.06.20

„Az, hogy jó pénzkereseti lehetőség, az relatív. Igazából nem jó pénzkereseti lehetőség, mert a diákokat mindenhol iszonyatosan és nagyon kihasználják. Az, hogy nekünk nem kell adóznunk annyit az egy dolog, viszont olyan elvárások vannak, amikre egy normális munkavállaló azt mondja, hogy ő ezt nem fogja csinálni.” OFA1.03.06.3

Többen a minimálbérhez viszonyítják a keresetüket, és ezt egy jó referenciaértéknek tartják. Néhányan felismerték, hogy az iskolaszövetkezet munkatársai tudatosan a minimálbér szintjéhez kötik a munkák többségének az órabérét.

„...tehát ott egészen jól fizettek azért a munkáért. Tehát két hónapig megvolt az a munka, azért jó volt. Ha belegondolok, ha végigdolgoztam volna az egész hónapot, akkor az már a minimálbér környékét megüti.” OFA1.01.04./11-12.

„A mindenkori minimálbérnek megfelelően, órabérben fizetnek. Tehát a minimálbér most ugye 62 vagy 63000 Ft. Tehát az órabér 360 Ft. Van éjszakai pótlék 54 Ft, ami este tíztől reggel hatig tart. Így ekkor 414 Ft. A vasárnapi pénz pedig 540 Ft óránként.” OFA1.03.09./6.

„Van a minimálbér, ami 328 Ft. Ennél alacsonyabb nem is lehet, nem is volt, mert ez mégiscsak országos rendelet. Hát ilyen 340 Ft és még ilyen 440 között mozog, tehát a 400 fölöttiek nagyon jónak számítanak.” OFA1.02.04.14

Mások a diákok munkájának a minőségéhez, vagy a leterheltségükhöz képest értékelik a fizetésüket.

„Szerintem ahhoz képest, hogy diákmunka, egész jónak tartom. Nem tudom, most nem éhbéért dolgoztatnak bennünket, meg nem kell halálra dolgoznunk magunkat. Tehát a munka mennyiségéhez képest szerintem bőven elég ez a fizetés.”
OFA1.02.01.12

„Nevetséges volt. Ilyen, én nem is tudom, nagyon-nagyon minimális órabérékért dolgoztunk. /.../

Hát mondjuk a munkavégzés típusához] képest annyira nem volt már nevetséges, mert sok esetben nem úgy dolgoztunk, ahogy kellett volna. Hát nem tudom, én szerintem senki nem úgy állt hozzá, hogy mi most itt meg fogunk gazdagodni, hanem egyáltalán csak annyi pénzt összeakasztani, hogy el tudjon menni nyaralni vagy elmenjen a haverokkal ide-oda. Ilyesmik. Igazából ebből soha nem volt konfliktus, hogy nekünk túl nehéz a munkánk, nekünk adjanak több pénzt. Abból viszont volt konfliktus, amikor megtudtuk, hogy a diákszervezet mennyi pénzt lenyúl a mi órabérünkből.” OFA1.01.01./ 5.

A regionális különbségekkel, a vidéki és a fővárosi lehetőségek közötti különbségekkel tisztában vannak a diákok.

„... Tehát ez egy nagyon jó példa arra, hogy mennyire kiszákmányolás, én úgy gondolom. Lehet, hogy ez azért is van, mert Szeged az egy viszonylag kis város, tehát nem főváros, és itt nincs más munkalehetőség. Vagy megyünk így a ...hoz vagy más munkaközvetítő irodákhoz, vagy nem dolgozunk. Pesten például sokkal magasabb az órabér. 500-tól 1000 forintig vagy még több. És az azért nem mindegy, hogy 324 forint az órabér vagy 500.” OFA1.01.07./6-7.

„Ha mondjuk most átmennék a Dunántúlra, ötszáznál indulna az alap órabérezés. Ezek a bérek közötti különbségek az ország két különböző területén.”
OFA1.02.02.14

Sokan felismerték – és negatívumként értékelték – a bérezésben a differenciálás hiányát. Véleményük szerint a nehéz és/vagy az alacsony presztízsű munkák – amelyekből a leggyakrabban válogathatnak – nincsenek kiemelten megfizetve. A speciális ismereteket igénylő feladatoknál is hiányolták ezt az adatközlőink.

„...akkor lehetne indokolt szerintem a magasabb bér, a nehéz fizikai munkánál, vagy aminek tényleg olyan extrém körülménye van. Vagy amihez szükség van valamely egyéb, magasabb szintű végzettségre. Például, ami nekem most, hogy középiskola van, mondjuk ilyen munkám még nem volt. Hallottam, hogy van ilyen, hogy húsipari termékek csomagolása, tanfolyamot kell végezni, munkavédelem is van.”
OFA1.01.04./11-12.

„A bérezés az ő hát elég gyenge volt, mondjuk eléggé zsebpénz jellegű. És igazából ez a diákszövetkezet is abból él, hogy ugye megszervezi a munkát a gyerekeknek, és annak egy részét leveszi magának, és a maradékot meg adózás után kifizeti. Tehát a bérezés, amit utánunk kapott a szövetkezet a bizonyos cégektől, az jelentős összeg volt, ebből mi jóval kevesebbet kaptunk meg. Bár változó volt, hogy melyik munka mennyire éri meg. Például a szórólapozás volt az, ami egy nehéz dolog volt, mert van súlya és sokat kellett kivinni. És ahhoz képest filléreket fizettek darabjaiért.” OFA1.03.12.3

Ha a megrendelő állandó alkalmazottainak a fizetéséhez viszonyították a bérüket, általában még pozitívan is jöttek ki az összehasonlításból. Mások éppen azért voltak felháborodva, mert a náluk kvalifikálatlanabb és könnyebb munkát végző alkalmazottak jobban kerestek, mint ők.

„Legtöbb helyen, ahol észrevettem, az állandók mindig azt mondták, ahhoz képest, hogy ők állandók, mi túl sokat keresünk. Tehát azt mondták, önék alacsony a bérük, és mi ahhoz képest, hogy csak diákok vagyunk, és nem is értünk hozzá szakmailag, nem is jártunk iskolába, és közünk sincs a dologhoz igazán, csak amennyi tapasztalatot ők elmondtak, és mi átvettük, ahhoz képest mi sokat keresünk. Tehát ez megvolt a ...-nál is, hogyha én mindig nyolc órában dolgoztam, akkor mit tudom én, egy 20000 forint választott el az ő béréitől. És akkor azt mondta, hogy ez így nem fair, én jártam suliba meg minden, meg én itt vagyok, gürcölök, meg kitanultam mindent, meg én tudom is, hogy a háttér mit jelent /.../ ő ezt úgy megtanulta részletességbe. És ezt ő igazságtalannak érezte.” OFA1.01.02./ 11.

„Végül az elszámolást is láttam, á, nem lehet annyit keresni. Ráadásul van ilyen, hogy délutáni pótlék stb., na ez nekünk nem jár. Sok minden jár, de általában a diákoknak csak a szája.” OFA1.01.03./8.

„...amikor ott dolgoztam, akkor beszéltek meg az eredeti kollegákkal. Tehát a rendes ott dolgozó kollegákkal, hogy mennyit kapnak. És akkor döbrentünk rá mi diákok, hogy ha ugyanannyit ott vagyunk, mint ők, időben, akkor többet kapunk, mint ők. Nekik egy családot kell eltartani, én meg csak magamra keresek.” OFA1.03.06.12

Többen utaltak arra, hogy az iskolaszövetkezet keretében végzett munka az adózás szempontjából is a legkedvezőbb számukra.

„Tehát minden viszonyítás kérdése. A másik meg az, hogy a ...nál az az előny, a diákmunkánál, hogy nem kell adóznod. Hogy diák vagy és úgy dolgozol. Szóval, hogyha túlléped az 56000-et, vagy 60000-et körülbelül, akkor már adóznod kell. És erre figyelmeztetnek is a főnökök, hogy aki túllépi, az adózik. Ha valaki minden nap dolgozik mint árufeltöltő, akkor például össze tud keresni havi hatvanat nettóba. De viszont, hogyha túllépi a hatvanat, akkor ugye a szövetkezet leveszi a kezét és akkor,

mint egy nyolc órában dolgozó, úgy dolgoztál, akkor ugye kapsz kézhez 35-40-et.”
OFA1.01.05./8-9.

Néhány cégnél levonásokkal, kvázi-kötbérrel próbálják a diákokat nagyobb munkafegyelemre sarkallni.

„És mondjuk egy angoltanítás, az nyilván más jellegű munka. Azzal úgy alakult a bérezés, hogy ha 16 órában mindet megtartod, akkor 1800 forintot kapok óránként. De hogyha egyet elmulasztok, vagy többet elmulasztok, akkor 1200 forintot kapok, mert az nyilván az nem jó a tanulóimnak, ha nem én megyek be, hanem valaki más.” OFA1.01.04./11-12.

„Általában órabérben fizetnek, 3-400 Ft-ot fizetnek, munkajellegtől függően. A ...-nál 400 Ft-ot kaptunk egy órára. Ott jelentős levonások voltak, ha nem mentem be, vagy késtem, ilyesmi. Ha nem tudtam igazolni.” OFA1.03.04./5.

„Volt egy alkalom, hogy ki kellett hagynom, mert a fogam annyira fájt, hogy éjszaka ügyeleltre kellett vele mennem, még műszak előtt. De ha szólok előre, hogy orvoshoz kell mennem, akkor csak igazolást kell vinnem, és akkor külön nem vonnak le. Csak nem kapok annyi fizetést, mert nem dolgoztam, nyilván. Szerződésbe ki volt körve, hogy nem késhetünk. Ha késünk akár 10 percet is, elméletileg már be sem mehetünk, mert óránként vannak szünetek. Ha kések, nem dolgozhatok egy órát, és 1200 Ft-ot levonnak. Háromszorosát annak, amit keresnek. Vagyis még három órát kell dolgoznom, hogy nullán legyek. Hát ezért nem is késtünk.” OFA1.03.04./5-6.

Néhány adatközlőre jellemző volt, hogy nem a munkaerőpiac racionális logikája szerint, hanem idealisztikus alapon értékelték a bérszínvonalukat. Esetenként az iskolaszövetkezetet egy nonprofit szervezetnek tekintik, s az iroda haszonkulcsának létezésével, vagy a nettó-bruttó bérkülönbségekkel sincsenek tisztában.

„Hazudnék, ha azt mondanám, hogy nem kérdeztem még rá, hogy mennyit keres. De általában nem szoktam turkálni a kollegák pénztárcáiban. [...] Ha ő ugyanazért a munkáért többet kap mint én, akkor azt én nem érzem fair-nek. Mert ha ugyanazt a munkát ugyanannyi idő alatt, ugyanúgy elvégzem, mint egy állandó alkalmazott, akkor úgy érzem, hogy nem érdemel több bért mint én.” OFA1.03.09./7-8.

„Egy ezrest von le a legelején, így a belépési díj, egyébként ha jól tudom, elvileg nem vonnak le. Ez amit ígérnek, ez az a tiszta, amit kézhez kapok. Nagyon remélem, hogy tényleg így van.” OFA1.02.05.10

Az iskolaszövetkezetek haszonkulcsáról nincsenek pontos ismereteik a diákoknak. Az adóterhekről elég sokan rendelkeznek ismeretekkel, de a szövetkezet levonásainak a mértékét csak becsülni tudták.

„Nem, de talán ilyen 10%, de fogalmam sincs, nem akarok hülyeséget mondani. De igazából nem is tudtuk, mert mindig úgy kaptuk meg, hogy az órabért, amiben dolgozunk meg is kaptuk. Tehát azt hogy ők miben állapodtak meg a céggel, az soha nem derült ki számomra. Lehet, ha rákérdezek, meg is mondták volna, de nem is kérdeztem.” OFA1.02.06.17

„Hú, valamit tudtam igen, de már nem tudom, hogy hány százalék volt, vagy hogy mennyit kaptak utánunk. De biztos hogy... nem akarok hülyeséget mondani, nem tudom pontosan, de 100-200 Ft biztos, hogy az övék maradt. De most lehet hogy keveset mondtam, nem tudom.” OFA1.02.08.10

„Nem, csak az adót tudom, hogy alighanem öt százalékat adózunk, de egyébként meg pletykaszintű információink vannak, hogy ahogy hallottam, a porcelánba egy ezrest fizetnek ki egy diákért egy órára, és abból mi 270 körül kaptunk meg. De hát ez mondom pletykaszintű, tehát nem fix.” OFA1.03.06.12

„... csak kósza hírek. Azt azért tudom, ha ötszáz forintos órabérrel számolunk, akkor az azt jelenti, hogy ő legalább egy ezrest kér a vállalatától.” OFA1.02.02.14

Háromféle magatartás különböztethető meg a diákok körében a válaszok alapján: (1) nem érdekli az iskolaszövetkezet nyereségének a mértéke; (2) reálisnak tartja a – vélt – haszonkulcsot, tisztában van az iroda fenntartásának a költségeivel; (3) aránytalanul nagy, inkorrektnak tekinti a levonásokat.

A két utóbbi álláspontot képviselő interjúalanyaink között a fókuszcsoportok során több esetben polémia bontakozott ki, ütköztették az érveiket.

„A béremből, igazából csak annyit vonnak le, amit feltétlenül szükséges. Szerintem tökéletesen megcsinálják azt, ami a könyveléshez szükséges, tanultam azt is, sajnos. És láttam, hogy tényleg csak annyit vonnak le, amennyi kell.” OFA1.03.07.5

„A diákok munkája után ők több pénzt kapnak, mint amit kifizetnek nekik, és levonják a jussukat. Szívjóságból nem foglalkoztatnának diákokat. Nyereség a céljuk. [...] Pontosán nem tudom, de szerintem kb. a felét adják ide annak, amit nekik kifizetnek a cégek.” OFA1.03.02.10.

„... jogosnak tartom, mert nélkülik nyilván nem találtam volna meg azt a munkát. Mivel nem tudom, hogy mennyit vonnak le pontosan, a mértékét nem tudom bírálni.” OFA1.03.04.16.

„Meg aztán elmagyarázták, hogy a fizetésből mindig 6-7-8 százalékat levonnak. Egyszer észrevettem, hogy volt legalább húsz is, de ne menjünk ebbe bele. [...] Szerintem nem teljesen korrektek. Végül is ott ül benn egy klimatizált, télen meg egy fűtött teremben, és semmi mást nem csinál, csak emelgeti a telefonkagylót és

összekoordinál egy-két dolgot. De még nem is az, hogy olyan sok mindent kellene megcsinálni. És szerintem ahhoz képest sok pénzt vesznek a diákról. Mert azok, akik odamennek dolgozni, még fiatal, tapasztalatlan emberek, akik föl sem fogják hogy mit írtak alá egy, kettő meg ha megkapják a fizetésüket, nem fogják megkérdezni, hogy miért ennyivel kevesebbet kaptam, meg hova ment el a többi. Mert nem értenek hozzá egyszerűen, és ezért őket könnyen át tudják verni.” OFA1.02.03.5

„De például a ...nél, ott mindig mindenki mindent tud. A ... 1000 forintot fizet utánunk óránként az iskolaszövetkezetnek. Nyilván ebben benne van a TB, meg az adó, meg a mit tudom én micsoda még, meg minden járulék. De én nem hiszem el, hogy minden járulék levonása után 324 forint maradjon. Tehát ez egy nagyon jó példa arra, hogy mennyire kizsákmányolás, én úgy gondolom.” OFA1.01.07.17.

Néhány élelmes diák – a levonásokat túlzottnak ítélve – az iskolaszövetkezetet megkerülve, „feketén” próbál megegyezni a megrendelővel.

„...ismerek olyan emberkét, havernak egyik barátja, aki ezt nagyon ügyesen kihasználta. Megkapta a melót a szövetkezettől, elment a vállalkozáshoz, megegyezett vele. Ugye a diákszövetkezet adott volna neki ötszázat, vállalkozás meg a diákszövetkezetnek ezerért. Ő elment és mondta, hogy hétötven. A diákszövetkezettől visszavonták a megbízást, és megkapta a hétötvenet. Kész. Magyar ember okos ember.” OFA1.02.02.14

A diákok kifizetése jellemzően átutalással történik, bár az 1990-es évek végig néhány irodában készpénzben fizették ki a béreket. Az interjúalanyaink beszámolója szerint a béreket – mind az időpont, mind az összeg tekintetében – a korábban meghatározott feltételek szerint szokták megkapni. Elmondásukból kiderült, hogy az iskolaszövetkezetek munkatársai hangsúlyozottan figyelnek ezeknek a megállapodásoknak a betartására. Ellenkező esetben a diákok körében gyorsan elterjedne az inkorrekt magatartás híre.

„Amikor középiskolás voltam, akkor a szórólapozás után, úgy emlékszem, az irodában, készpénzben kaptuk meg. [...] Utána a mezőgazdasági munkánál még olyanra is emlékszem, hogy kivitték a pénzt a földre.” OFA1.01.01.16.

„... általában átutalással jött, de nem mindig. Volt, amikor be kellett menni, és volt egy fix nap, mikor a pénzt át lehetett venni, és akkor adták át a fizetést. De általában a számlára jött. Mondták, hogy melyik nap, és akkor jött...” OFA1.02.07.17

„De mindig időre fizetett, tehát nem volt ilyen probléma, hogy ne fizetett volna időre. Meg el is volt számolva mindig normálisan, tehát én is mindig ott még írogattam, hogy melyik nap voltam, és hogy hány óra, [...] így nem volt tényleg, hogy elsumákkoltak volna valamit. Ilyen szempontból jó volt...” OFA1.02.08.10

„Általában a diákszövetkezetek egy nap fizetnek. Megvan az, hogy mit tudom én, minden hónap első hétfőjén, vagy második hétfőjén, és akkor fizetnek. Ez van megszabva, és az előző havit akkor fizetik. Tehát ha én márciusban dolgozok, ők április 8-án fizetnek, például. És ez tök mindegy, hogy én most március első két napján dolgoztam, vagy március 28-án és 30-án, akkor is akkor kapom meg a bért. Április elsején lezárják, könyvelik, 8-án fizetnek következő utalással. Általában ez a rendszer, de hát ez van.” OFA1.02.02.14

„Hát ez úgy szokott lenni, hogy általában tizedike az, amikor mindig, és akkor az előző hónapit kapjuk, mint normálisan. Eddig még nem volt problémám, lekopogom, ilyen fizetési, anyagi dolgokkal szerencsére.” OFA1.01.02./12.

A kifizetésekkel kapcsolatban csak néhány negatív tapasztalatról tudtak beszámolni a diákok. Ezekben az esetekben – hosszabb távú munkáknál – a szabadnapok elszámolása volt problémás, vagy néhány napot csúszott az átutalás.

„Ott csalások voltak előttünk /.../ a szabadságot nem fizették ki, és utólag derült ki. De hát én már későn kapcsoltam. Aki ott maradt, és kapcsolt, és megfelelően utánajárt. Akkor ott egy valaki feljelentette ezt az irodát, és akkor a lány megkapta. /.../ Így mindegyikkel elégedett voltam, pontosan jött, jelenlétit kellett mindenhol írnom. Én arról fénymásolatot kértem, hogy nekem is legyen, vagy magamnak is írtam.” OFA1.01.02./12.

„Most karácsonykor majdnem egy hetet csúsztak, és már venni akartam ajándékokat. 1-2 nappal szenteste előtt megkaptam. Nagyon örültem neki, hogy akkor most nézzünk valamit gyorsan, amit még lehet. Elő szokott fordulni. 13 nap után jár egy szabadnap, és a szabadnapokat ritkán szokták időben kifizetni. Ha beírod a szabadnapot, nem biztos, hogy a következő hónapban megkapod fizetés gyanánt. Szabadnap után nem a ... fizet, hanem a diákszövetkezet. Ugyanúgy a minimálbért, és azt nyolc órának számítja, mintha nyolc órát dolgoztál volna. Azt nem mindig szokta időben átutalni, és szoktunk panaszkodni, hogy beírtam két nap szabadnapot, azzal mi van?” OFA1.03.03./5.

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS

Az interjúalanyainkat a diák munkatársakkal, a megrendelő vállalatok vezetőivel és alkalmazottaival, valamint az iskolaszövetkezetek munkatársaival és vezetőivel való együttműködésről egyaránt kérdeztük. A legkevesebb konfliktusról a diák munkatársakkal kapcsolatban számoltak be. Hasonló életkoruk, élethelyzetük, iskolázottságuk egyszerűvé tette a kommunikációt.

Bár néhány komolyabb barátság is kialakult a diákmunka során, a kapcsolatok többsége megmaradt a gyenge kötés szintjén. Ez a felületes beszélgetéstől a

viszonylag rendszeres kapcsolattartásig terjedhet. Számos adatközlőnk beszámolt arról, hogy az iskolaszövetkezeti munkán kívül közösen járnak szórakozni, sörözni a diák munkatársaikkal. Nemcsak személyesen, hanem e-mailen, sms-ben is tartják a kapcsolatot, ismerősnek jelölik be egymást az iwiw-en.⁶

„Volt, akikkel rögtön megtaláltuk a közös hangot, mármint ilyen diákmunka-vállalókkal, de ezek csak a munkán belül működtek. Utána nem tartottuk a kapcsolatot a ...n kívül, illetve az egyetemen.” OFA1.03.08.5

„A munkától függ. ...nál nagyon jó. Most már együtt járunk bulizni. Egész jó kis barátságok alakultak ki. De általában mindenhol el lehet kezdeni barátkozni előbb-utóbb, ha az ember kellőképpen beleunt a munkájába. OFA1.03.04./5.

„Velük azóta nem nagyon találkoztam, amióta megismertem őket, viszont a ...-ben amikor voltam, másnap az egyik srác bejelölt engem iwiw-en ismerősnek. Az iwiw az Interneten egy oldal, ahol nagyon sok ember fenn van, és be lehet jelölni az ismerősöket. Lehet üzenetet küldeni nekik meg minden. És ott jelölt ismerősnek, holott azt se tudtam, hogy hívják, csak egyszer láttam.” OFA1.02.05.9

A diákok a munkahelyen nemcsak a személyes szimpátia miatt, hanem praktikus okokból is együttműködnek. A rutinosabb dolgozó általában betanítja az újoncot, megismerteti a szükséges technikákkal, szakmai fogásokkal. Ezáltal nemcsak a kollégájának segít, hanem a saját munkáját is megkönnyíti, elősegíti a hatékony együttműködést.

A fiatalok a főnökökkel és az állandó alkalmazottakkal szemben is összetartanak, ha szükséges.

„...azt tudni kell, hogy a ...ban senki nem szeret dolgozni. Ritka az, aki azt mondja, hogy szeretek. Persze el kell fogadni, vannak előnyei, hátrányai. De mondjuk aki engem betanított, ott lehettem figyelni őt, amikor betanításon voltunk, ő például azt mondta, hogy nagyon szeret ott dolgozni. De tényleg szeretett ott dolgozni, jó felfogása volt. Innentől kezdve nekem is jó felfogásom volt, tényleg pozitívan álltam hozzá...” OFA1.01.03./7.

„Összeismerkedtünk, nagyon jó kapcsolat alakult ki közöttünk. Tudtam, hogy amikor ő nem jön, akkor én jöttem, hogy ne maradjunk le a munkában. Mindig megbeszéltük. Akkor összeszoktuk azt, hogy ő már régebb óta ott volt, több tapasztalata volt, és látta, hogy én elég hamar átveszem ezeket. Sőt, a gépekhez én mint számtech szakosnak tanuló valaki, azért jobban értettem, és akkor egy csomó segítséget kértem tőlem. Voltak ilyen kis apró problémáink. Például a nyomtatót elindítottuk, és egy 100 oldalt kellett nyomtatni, és valahogy többszörösen elkezdett nyomtatni, nem hagyta abba a nyomtatást. És akkor persze ilyenkor kivédtük egy-

⁶ Kapcsolathálót megjelenítő internetes szolgáltatás. www.iwiw.hu

mást, megpróbáltuk megoldani a helyzetet. /.../. És akkor így összefogtunk, hogy na, ez így titokban maradt, hogy így elkezdett nyomtatni, és nem tudjuk, hogy mire kattintottunk...” OFA1.01.02./ 10.

„... a régiekkel ez az egyik nagy haveri társaság, az otthoniak, meg hát minden évben új arcokkal ismerkedünk meg. De azért általában az a haveri társaság, meg az az egy-két emberke, aki bekerült a mi kis körünkbe. Vagy berakták a szobánkba, vagy valahogy odakerültek. Összeismerkedtünk, ő is úgy érezte, hogy jól érzi magát velünk. /.../ Segítettünk neki betanítani, jó munkássá nevelni. /.../ Betanítottuk és így azokkal az emberekkel tartjuk a kapcsolatot.” OFA1.02.02.12

Kisebb településeken vagy kisebb iskolaszövetkezetek esetében – ahol az aktív tagok arány, viszonylag alacsony – a diákok a különböző munkahelyeken rendszeresen ugyanazokkal a hallgatótársaikkal találkoznak. Ez természetesen megkönnyíti a kapcsolatok kialakítását, fenntartását.

„Szerintem kialakul egy ilyen baráti, vagy haveri kapcsolat, lévén, hogy dolgozunk. És egy teljesen más munkán ugyanazokkal az emberekkel találkozunk, tehát nem tűnnek el azok az emberek. Néha dolgozom ugyanazokkal, megismerjük egymást. Meg hát név szerint is ismerjük egymást, mert hát van egy jelenléti ív, ahova mindkinek fel kell írnia magát. /.../ Meg hát bemutatkozunk egymásnak nyilván. Tehát teljesen jók szerintem ezek a kapcsolatok, meg a légkör.” OFA1.02.04.13

„... elég jó kis társaság volt ott is. Tehát annyiból jó volt, hogy voltak földváriak is, meg martfűiek is, és elég sok embert ismertem. És azért jó egy olyan környezetben, még akkor is, ha csak egy pár alkalommal vagy ott, hogy normális emberek vesznek körül.” OFA1.02.08.10

Egymás közötti konfliktusról olyan esetekben számoltak be a diákok, amikor – akaratlanul vagy tudatosan – versenyhelyzet alakult ki közöttük. Versengés a jobb bérért, a könnyebb munkáért. Igazán éles rivalizálásról, elmérgesedő ellentétekről csak akkor számoltak be, amikor néhány diák tudatosan az állandó alkalmazásért, státuszért kezdett el küzdeni egy vállalatnál.

„Velük jó volt a viszony, kivéve akkor, amikor harc ment egy-két helyért. Volt, hogy nem volt olyan felhőtlen a viszony.” OFA1.03.05.9

„Meg persze hát így a diákmunkások összetartottak valamilyen szinten. Bár aki régebb óta dolgozott egy helyen, az járatosabb volt és esetleg jobb munkákat tudott kapni.” OFA1.03.12.4

„Két részre vagyunk szakadva egyébként. Van ott két gyerek, nem nevezem meg őket, akik nagyon hajtanak. Tíz órában dolgoznak, de úgy, hogy a főnök lányának írják be a plusz két órát, és ő elszámol velük. Ők 'bepuncsolták' oda magukat, és

*már nekünk is beszélnek rendesen, mintha ők valami főnökök lennének ott. Pedig ugyanannyi pénzt kapnak, mint én, tehát semmivel többet. Jó, régebb óta van ott, mint én, fél évvel. De már azoknak is beszél, akik régebben kezdték mint ő. Azok ott ketten elvannak, és mi többiek jól elvagyunk, járunk bulizgatni, sörözgetni. Na-
gyon jó az összetartás, egymásnak mindig segítünk.” OFA1.03.03./4.*

A megrendelőnél alkalmazásban álló kollégákkal már jóval differenciáltabb a viszony, mint a diáktársakkal. Teljesen közömbös, barátságos és ellenséges viszonyról egyaránt beszámoltak az interjúalanyaink. A kapcsolatokra a nemek, életkorok és az iskolázottság terén megfigyelhető különbségek is hatással vannak.

Nemcsak a demográfiai háttérváltozóktól függhet a kapcsolat alakulása, hanem attól is, hogy a diákmunkás mennyi ideig, milyen rendszerességgel dolgozik az adott munkaadónál. Fontos szempont, hogy a munka jellege milyen gyakori kommunikációt feltételez, illetve tesz lehetővé a munkatársak számára.

„...ilyen szorosabb kapcsolat nem alakul ki. Ott megszokták, hogy egy diák dolgozik, az diák, tehát ez így általánosítva van, és akkor ott szépen eldolgozgat, tehát ilyen szorosabb, személyes kapcsolat nem nagyon alakul ki. Annak már kialakulhat, aki huzamosabb ideig dolgozik folyamatosan egy helyen. Tehát ott biztos, hogy kialakul, de másképp nem működik ez a dolog, ilyen beugrós, alkalmi munkák kapcsán nem hiszem, hogy nagyon. Hát kedvesen elmosolyognak azon, hogy én ott elbénázok, és ez ennyi.” OFA1.02.01.11

„A többségével jól elbeszélgettünk, amikor éppen nem zúgott a gép, és hallottuk, hogy mit kérdezett a másik. Meg tényleg így jó fejek voltak alapvetően. Volt, amikor zsemlet kellett pakolni, amit rohadtul utáltam, akkor volt olyan, aki előre lecsapott rám, mert hogy gyors vagyok, meg szeret velem beszélgetni. Én ennek kevésbé örültem, mert mint mondtam volt, utáltam zsemleznit. De tényleg köszöntek, lehetett velük beszélgetni. Sőt alapvetően akik a gép túlsó végén álltak, és hallották egymás hangját, azok így jól el is poénkodtak nyolc órában. De aztán voltak köztük ilyen egész értelmes emberek, akik mindjárt, ahelyett, hogy köszöntek volna, belekötöttek az emberbe.” OFA1.02.9.10

Az állandó alkalmazottak és a diákmunkások között több esetben egy ellentmondásos viszonyt is megfigyeltünk. Az állandó alkalmazottak számára fontos a diákok munkája, mert tehermentesítik őket, könnyebbé – esetenként szükségtelemmé – teszik a munkavégzésüket. Másrészt a diákokkal szemben gyakran előítéletesek, lebecsülik a munkájuk minőségét, a szakértelmüket. Ezt kommunikálják is a vezetőik felé – ezáltal saját pozíciójukat erősítik, és legitimálják a státuszukat.

Az állandó alkalmazottak hatalomtechnikai játékaik esetenként – az ő szempontjukból – indokoltak is, mert a diákmunkások néhány feladatkörben kompetensebbek, mint a státuszban lévő munkatársak. Ilyen esetekben az alkalmazottak

próbálják a hierarchiát stabilizálni, kimerevíteni – ellehetetleníteni a potenciális konkurenst.

„Egy ember volt, akivel igazán nem tudtam kijönni a számítástechnika tudásom miatt. Mielőtt én odakerültem, az a hölgy volt ott a számítástechnika zseni. Amikor odakerültem, akkor én lettem, és akkor őneki ez .../.../ Szóval voltak ilyen nézeteltéréseink. Ő nem fogadta el, hogy a háttérképét átállítsam, mert ő nagylány és ő tudja. Ilyen dolgok voltak...” OFA1.01.02./10-11.

„Nekik ez nagyon jó, hogy mi ott vagyunk, mert mi az ő munkájukat végezzük el, amiben elmaradásban vannak. Bár mindig abban vannak. Nekik azért nagyon jól jön, hogy mi ott vagyunk, mert nem is kell annyit dolgozniuk, meg ki tudnak menni a piacra meg ilyenek. De egyébként nem tekintenek minket munkatársnak. Megtűrnek minket, pedig mi igazából az ő lustaságuk miatt vagyunk ott, legalább is részben. Nem mondom, nem mindegyik ilyen, de amelyik igen, az nagyon.” OFA1.03.01./7-8.

„... úgy lealázzák az embert, úgy érzékeltetik most velem, hogy én csak egy diák vagyok. Eddig nem éreztem, de most egyfolytában azt érzetik velem, hogy csak egy diák vagyok, én nem tudok annyit, mint ők. Lehet, hogy 400 forintos órábérbe vagyok most, de én nem tudok annyit, mint ők. Ez valahogy mindig így oda van valami apróságba mondva. /.../ Úgy gondolták, hogy azért mi fiatalok vagyunk, hogy mi odakerültünk, ezt így kihasználták. Gyakrabban elmentek pisilni, mindenkinek gyakrabban járt pihenő, meg cigiszünet, meg kávézni, meg ilyenek. Mi valahogy így megjelentünk, akkor az igazi ott dolgozó ruhatáros néni úgy elkezdtek pihizni. Úgy gondolták, hogy nem azért vannak a diákok, hogy majd ők megszakadnak. Mi előre álltunk, ahol front volt, és sokat kellett dolgozni, ők meg hátul, ahol két-három kabátot be kellett akasztani. Egy idő után már ezt mi is megelégtettük, mert mi megszakadtunk, ők nem. És ők panaszkodtak a főnöknek, hogy milyen fáradtak, és hogy tartsuk meg a diákokat. Valahogy mindenhol érződött az, hogy igen, ez egy diák. És akkor valahogy úgy hasznót húzni, és kicsikarni vagy úgy éreztetni egy kicsit, hogy te csak egy diák vagy, és ezt igazából nem tanultad meg. Én csak egy betanított valaki vagyok, ezt azért így ki lehetett érezni.” OFA1.01.02./11.

„Szerintem, azért az is benne volt, hogy egyrészt volt benne egy kis irigység is abból a szempontból, hogy egy diákmunkásnak nem kell annyit dolgozni, mint egy ott lévő munkásnak. És hát nem mondom azt, hogy ugyanannyi pénzt kap, de azért kb. annyit, mint egy diák. Abból a szempontból meg lehet, hogy egy kicsit irigykednek is, hogy nincs a diákokon akkora felelősség.” OFA1.03.05.9

„Mint diákmunkás azt mondom, hogy én vagyok a legalja. Tehát a cégnél tőlem még a takarító személyzet is magasabb prioritást élvez. Sok olyan munkát bíztak rám, és még fognak is rám bízni, amit ők maguk nem csinálnának meg, mert a

munka legaljának tekintik. A hierarchia szerint én nagyon-nagyon lent vagyok, és mindenki úgy gondolja, hogy a főnököm. /.../ A fiatalabbakkal jól kijövök, akik körülbelül korombeliék. Az idősebbekkel már más a helyzet, mert úgymond félnek attól, hogy az ő munkájukat el fogom venni. Ezért igyekeznek minél jobban megnehezíteni a saját munkámat, és minél több kihívás elé állítanak. OFA1.03.07.4

Az együttműködő, a diákokat partnernek tekintő munkatársokról az interjúalanyaink tisztelettel szóltak, pozitív emlékeket idéztek fel velük kapcsolatban. Az aszimmetrikus viszonyt hangsúlyozó kollégákkal vagy főnökökkel kapcsolatban viszont megvetően szóltak. A munkahelyi vezetőkre nemigen panaszkodtak a diákok – gyakran egyáltalán nem volt velük személyes kapcsolatuk.

„... a legjobb diák igyekszik azért beolvadni, /.../ tehát nem kilógni, nem beszólni. Azért nyilván, én ott vagyok egy-két napig, és úgy gondolom, hogy ez egy marha szar munka, de hát ezt azért nem kell feltétlenül megosztani azzal, aki ott dolgozik már húsz éve. Mert neki esetleg azért rosszul esik, hogy ennyire ledegradálom a melóját, hogy „na, ide többet nem jövök”, vagy ilyesmi.” OFA1.03.06.10

„...a munkavezetőm kifejezetten bunkó volt, ahogy most visszaemlékezem rá. /.../ Az volt vele a baj, hogy fiatal emberke volt, szerintem még meg sem száradt nagyon a tinta a diplomáján, és nagyon élvezte a szerinte fölényes helyzetét. Többször volt például az, hogy mi ebédszünetben kimentünk a raktár kerítéséhez beszélgetni egy kicsit Sanyival, vagy valamelyik haverral, aki éppen nem dolgozott. Erre ő már ott is volt, és kaptuk az osztást, hogy mit képzelünk mi magunkról, meg, hogy ilyet nem lehet csinálni, meg stb. De ezen kívül más cink nem nagyon volt.” OFA1.03.10./5-6.

KONKLÚZIÓ

A kutatásunk kezdeti fázisában felállított hipotéziseink között felvetettük, hogy az iskolaszövetkezet keretében végzett diákmunka pozitívan befolyásolja a munkaerőpiacon történő elhelyezkedési esélyeket, szükséges kompetenciák megszerzését, személyes társadalmi tőkét. Ezen hipotézisünkkel kapcsolatban eredményeink komoly visszaigazolást adtak, a diákok valóban fontos kompetenciákat szereztek meg a diákmunka végzés során, valamint bővítették kapcsolathálózataikat. Differenciált ismereteket szereztek a munka világáról, a munkavégzéshez kapcsolódó alapvető tapasztalatokat szereztek meg már középiskolás korukban, és bővítették ezeket a tapasztalatokat egyetemistakén. Ők maguk is megértették, hogy a munkatapasztalatok elősegíthetik későbbi munkaerő-piaci beilleszkedésüket, többségük a közvetlen hasznon túl a közvetett nyereséget is felismerte. Döntő többségük a tanulmányi karrierje szempontjából sem tekintette hátrányosnak a di-

akként vállalt munkát, hiszen nagyfokú rugalmasságot tapasztalt a munkavállalás feltételeinek szempontjából, optimalizálni tudták a nem tanulmányaikra fordított idő felhasználását.

Christopher J. Ruhm kutatása a mi kutatásunkhoz hasonló eredményeket hozott. Kimutatta, hogy a felsőbb éves középiskolások kis vagy közepes mértékű munkavállalása egyáltalán nincsen rossz hatással a tanulmányi eredményeikre. Továbbá elmondható, hogy a diákmunka végzéssel töltött órák száma a középiskola felsőbb éveiben korrelációt mutat a későbbi foglalkoztatási helyzettel, bérrel és juttatásokkal. Akik tehát diákmunkát végeznek, bár elvileg kevesebb szabadidejük van, illetve kevesebb időt tudnak tanulásra fordítani, mégis jobb munkaerő-piaci helyzetbe kerülnek, mint diákmunkát nem végző társaik.⁷ Ezen empirikus tapasztalat szintén összhangban van kutatásunk eredményével és elméleti elgondolásainkkal.

Differenciáltabb eredményre jutott Angela Canny, aki a diákmunka heterogén természetére vonatkozó kutatást végzett az Egyesült Királyságban. Eredményei szerint azokat a fiatalokat, akik csak a pénzszerezésért vannak jelen a munkaerőpiacon, meg kell különböztetni azoktól, akik kombinálják a munkavégzést a tanulással. Az első kategóriába tartozók is profitálnak a diákmunka végzésből, de akik a munkavégzést képzési céljaik elérésével is kombinálják, azok mindenképpen jelentősebb haszonhoz jutnak munkatapasztalatok formájában is.⁸

Hannah és Baum szerzőpárosnak az Egyesült Államokban, végzős középiskolások körében végrehajtott vizsgálata is a fentiekhez hasonló eredményt hozott. Kutatásuk szerint a diákok nagy többsége vállalt munkát, közülük sokan több mint heti 20 órában dolgoztak. A legjobb tanulók viszont csak közepes munkaterhelést vállaltak, és a fennmaradó szabadidejüket nagyon hatékonyan a tanulásra fordították.⁹

Egy másik amerikai kutatócsoport 1998-as cikkében azt jelzi, hogy a diákmunka végzésnek a diákok oktatási előmenetelére és személyes életére gyakorolt hatása nagyban függ az előzetes szocializációjuktól. Véleményük szerint meg kell különböztetni a diákmunka időbeosztásra gyakorolt, valamint szocializációs hatásait. A tanulásra gyakorolt negatív hatások függenek a végzett munka heti óraszámától, ám még inkább a korábbi szocializációtól, illetve a diákok személyes motivációjától a munkavégzéssel kapcsolatban. A diákok időbeosztása szempontjából a munkavégzésnek sok esetben pozitív hatása van, hiszen a legtöbben a tv-nézésrel töltött időt fordítják munkavégzésre. Azok a társaik, akik nem dolgoznak, ezt az időt továbbra is a televízió képernyője előtt töltik.¹⁰

A motivációk vizsgálata során tipikusan a posztadoleszcens korra jellemző stratégiákat¹¹ azonosítottunk a kvalitatív kutatási fázis során. Markánsan tetten

⁷ Ruhm 1997. 735-776.

⁸ Canny 2002.

⁹ Hannah – Baum 2001.

¹⁰ Schoenhals – Tienda – Schneider 1998. 723-727.

¹¹ du Bois-Reymond 2006. 280-281.; Gábor 2000., 36-39.

érhető a fiatalok fokozatos önállósodási törekvése az alkalmi munkavállalás során. Míg a fiatalabbaknál a célorientált pénzkereset dominált, a felsőoktatásban tanuló hallgatók esetében inkább a külső és/vagy belső kényszer által vezérelt függetlenedési stratégia részét képezte a diákmunka.

Azon hipotézisünk is igazolást nyert, mely szerint a munkaadók többségénél előnyt jelent, ha a jelentkező pályakezdő már rendelkezik munkaerő-piaci tapasztalatokkal, tehát korábban végzett diákmunkát. Ezen adataink alapján egyértelműnek tűnik, hogy a munkatapasztalatok megszerzése azért vált értékké az egyetemi hallgatók számára, mivel a potenciális munkaadók megkövetelik tőlük azokat.

A diákmunka vállalás tehát végső soron elősegíti az egyének munkaerőpiaci integrációját. A munkaerőpiaci integrációt, mint felsőbb, felettes célt értelmezzük, hiszen minden egyénnek fontos célja, hogy tudjon dolgozni, lehetőleg minél magasabb státuszú munkát tudjon vállalni, minél több pénzért és presztízsért. Pászka Imre elgondolása alapján a társadalmi lét egy oszthatatlan egészet alkot, amely konkrét formaként létezik. A részeket absztraktnak, az egészet pedig konkrétnek tételezi.¹² Valahogy így van ez a munkaerőpiaci integráció és diákmunka vállalás kérdéseivel is. A diákmunka vállalása nem adja ki a teljes munkaerőpiaci integrációt, ám felettébb helyes annak egy alapvetően fontos részeként értelmezni azt.

IRODALOM

CANNY, ANGELA (2002) *Flexible Labour? The Growth of Student Employment in the UK*

DU BOIS-REYMOND, MANUELA (2006) „Nem akarom még elkötelezni magam”:

A fiatalok életfelfogása. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) *Ifjúságszociológia*. Belvedere, Szeged, 279-299.

GÁBOR KÁLMÁN (2000) *A középosztály szigete*. Belvedere, Szeged

HANNAH, RICHARD L. – BAUM, CHARLES L. (2001) *An Examination of College Bound High School Students' Labour Market Behavior*. Education, Vol. 121. No. 4. pp. 787-794.

MARE, ROBERT D. – WINSHIP, CRISTOPHER – KUBITSCHKEK, WARREN N. (1984) The transition from youth to adult. *The American Journal of Sociology*, Vol. 90. No. 2. pp. 326-358

RUHM, CHRISTOPHER J. (1997) Is High School Employment Consumption or Investment. *Journal of Labour Economics*. Vol. 15. No. 4. pp. 735-776.

PÁSZKA IMRE (2006) *Fordított folyamatok struktúrái*. Belvedere, Szeged

PATTON, M. Q. (1989) *Qualitative evaluation methods*. CA: Sage

SEIDMAN, IRVING (2002) *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó

SCHOENHALS, MARK – TIENDA, MARTA – SCHNEIDER, BARBARA (1998) The Educational and Personal Consequences of Adolescent Employment. *Social Forces*. Vol. 77. No. 2. pp. 723-762

¹² Pászka 1996. 133.

Gábrity Molnár Irén¹

VAJDASÁGI KARRIERÉPÍTÉS – IFJÚSÁGUNK OKTATÁSA ÉS ESÉLYEI

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Szerbia tranzíciós társadalmában, a vajdasági illetve a régióban élő aktív lakosság ténykedésén és rugalmasságán múlik, hogy tud-e alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez. A mai generáció megannyi gazdasági krízis és háborús helyzetek után próbálja folyamatosan megtalálni a társadalmi pozicionálás lehetőségeit. Hol van a fiatalok helye ebben a folyamatban? Vajdaságban a frissen végzett középiskolásoknak nehéz elhelyezkedni, a gimnázium pedig inkább csak a továbbtanulásnál jelent előnyt, hiszen gimnáziumi végzettséggel nehezebb munkát találni, mint szakközépiskolai diplomával. A továbbtanulásnak is csak akkor van értelme, ha javulnak vele a munkaerő-piaci esélyek. A fiatalok megoszlanak abban, hogy mi az elsődleges a karrierépítéshez: vajon főleg tehetségre, szaktudásra van szükség, vagy inkább előnyös kapcsolatokra?

MIKOR SIKERES SZAKEMBER EGY FIATAL?

1. A tehetségek és a sikeres szakemberek kinevelésének a jelentősége a vajdasági magyarság részére

A fiatalok oktatásával foglalkozni, magas szakmai szinten, hivatástudattal, lelkiismeretesen részt venni képzésükben, nehéz és felelősségteljes munka. A megfelelő iskoláztatás, a magyar anyanyelvű diákok tudásszintjének emelése nem csak az oktatási intézmények feladata, hanem mindazon társadalmi szubjektumoké is, akik a közösség létével törődnek. A kompetens szakember-állomány kinevelése, akik a régió munkaerőpiacának a versenyszférájában is megállják a helyüket, ma jobban, mint valaha nem csak a gazdasági fejlődés záloga, de a vajdasági magyarság megmaradásának a feltétele is. Európához „közeledve” kötelességünk lehetővé tenni a fiatal, kreatív egyéneknek, hogy bekapcsolódjanak a nemzetközi oktatási irányzatokba, miközben folyamatosan érezzük, hogy nehéz a hagyományos oktatási rendszert összeegyeztetni az új munkaerő-piaci követelményekkel, a szakemberek felkészültségének világszerte megkövetelt mércéivel.

¹ A szerző az Újvidéki Egyetem szabadkai Közgazdaságtudományi Kar és a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanára és a Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka) elnöke.

Szerbiában, az iskolákban folyó munka színvonala emelkedőben van, sőt remélhetőleg a fiatalok között egy egészséges versenyszellem is kialakulhat. Egyébként, a szerbiai oktatási rendszer fejlődését keleti és nyugati hatások is alakították. A XIX. században és a XX. század elején a középfokú és a felsőoktatás európai mintára szerveződött, valamelyest alacsonyabb színvonalon. A falusi lakosság nagyrészt írástudatlan maradt, míg a közép- és felsőbb társadalmi rétegekbe tartozó fiatalok gimnáziumot, technikumot végeztek a városokban. A második világháború után, 1950-ig a szovjet oktatás hatása érvényesült. Akkor a tömeges írástudatlanságot kellett megoldani, ezért néhány hónapos/éves tanfolyamokat, szemináriumokat szerveztek. A titói időkben egy egységes szocialista elvű oktatási rendszer kiépítésére törekedtek, kötelezővé tették az alapoktatást egységesen az egész ország területén, megközelítőleg azonos feltételekkel; ezt az időszakot a folyamatosság, de a marxista ideológia befolyása is jellemezte. Az öngazgatású társadalmat építő évtizedeken át több reformkísérletnek voltunk tanúi, mégis tradicionális, etatista, a tekintélyelvűség és a kollektizizmuson alapult az oktatási rendszer Szerbiában. Ma, ha be szeretnénk kapcsolódni az európai oktatási rendszerbe, komoly korszerűsítést és reformot kell végrehajtanunk. A magyar iskolarendszer Vajdaságban a szerbiai oktatási rendszer része, így a legfontosabb feladatok az iskolarendszer újításában elsősorban azon belül valósulhatnak meg. Az oktatás-hatékonyság elemzésében végzett eddigi kutatásaim eredményeképpen becslésem szerint az alapteendők az alábbiak:

- A tantervek és óratervek korszerűsítése úgy, hogy ezek alkalmazkodjanak az európai szabványokhoz, színvonalhoz, valamint a tapasztalatokat alkalmazva az oktatás és a gyakorlati/kutatómunka megszervezése terén is. A magyar szakemberek és pedagógusok feladata az, hogy ügyeljenek a magyar nyelvű és szellemiségű oktatásra is. Ez szisztematikus pluszenergiát igényel, akár a tömbben, akár a szórványban élő tanulókról van szó.
- Tanári kompetencia, vagyis a pedagógusállomány minőségének és szakmai színvonalának emelése, reális ösztönzésekkel és fizetésekkel. Különösen nagy hiány van a közoktatási intézmények magyarul tudó szaktanáraiból, fiatal kutató egyetemi tanárokból, akik a háborús időszakban külföldre vándoroltak.
- Az infrastrukturális felszereltségbe való befektetés, korszerű taneszközök bevezetése (komputer, laboratóriumok, digitális könyvtárak).
- Az iskolarendszernek a bürokráciától és a politikai befolyástól való mentesítése, meghagyva az oktatási intézményeknek a hivatásuk elveivel összhangban, az autonóm tevékenységszabadságot. Vagyis sokkal előnyösebb lenne, ha a közoktatás és a felnőttoktatás a Vajdaság tartomány hatáskörébe kerülne, nem a Belgrád központú minisztérium döntésszférájába.
- Az oktatást olyan befektetésnek kell tekinteni, amely a végzett szakemberek tudása, szakmai ismeretei révén előbb-utóbb kifizetődik, miközben a munkaerőpiac igényeinek kielégítésére is folyamatosan törekszünk. Külön figyelmet kell fordítani a tehetségápolásra, a több nyelven beszélő fiatal kutatókra, hogy ne legyünk lépéshátrányban a korszerű nemzetközi oktatási folyamatokkal.

Az „agyelszívás”, azaz a diplomások elvándorlása minden délnyugat-európai országra jellemző, de az elmúlt évtizedekben a szerbiai, macedón és montenegrói értelmiségi elvándorlás a legerőteljesebb, legdrasztikusabb. A mögötünk hagyott évtizedekben a becslések szerint Szerbiát mintegy 300 ezer fiatal szakember hagyta el. Sokan közülük most Nyugat-Európában, vagy Amerikában foglalkoznak tudományos kutatómunkával. Az Oktatási Minisztérium adatai szerint (diplomájuk alapján 2002-ben) Szerbiában 15 ezer tudományos dolgozó volt, de a jelek szerint reális számuk csak 7500 körül mozgott. Egy térség sikeres fejlődésének záloga a tudás és az innovációs készség alkalmazhatósága – ehhez kitűnő tehetséggondozó iskolák és egyetemi karok kellenek.

2. Az iskola és a társadalom párbeszéde

Az oktatásügy alapvető funkcióit tekintve nyitott intézményesített rendszer. Éppen ezért az iskolarendszer és a környezete között folyamatos párbeszédre van szükség. Az oktatás egy ország emberi erőforrásának fejlődésére hat akkor, ha megvan az állandó kommunikáció az oktatási intézmények és más társadalmi alrendszerek között. Az oktatási intézmények akkor felelnek meg alapvető funkciójuknak, ha kielégítik a munkaerőpiac pluralisztikus igényeit, megfelelő iskolai végzettségű szakembereket képeznek mind a gazdaság, mind a szolgáltatás szükségleteinek kielégítésére. Európában az emberi erőforrás szerepe sokrétű, differenciált, mert meg kell felelnie a multikulturális környezetnek, a technológia változásával járó kihívásoknak, a modern munkaszervezésnek, az újítások folyamatos bevezetésének. Ha az oktatási rendszer erre nem felkészült, kimarad a szakemberek gyors szelekciója a munkaerőpiacon, a munkatechnológia változásaira nem képesek időben reagálni, a fiatal, jól képzett elit is elveszti versenyképességét. Ma a szerbiai fiatalok az iskolákban többé-kevésbé elfogadják a felállított normákat és értékeket, de kritikusak, „követelik” az oktatásreformokat, az alkalmazható képességfejlesztés érdekében. Ahhoz, hogy sikeres szakemberek legyenek az EU standardok szerint, fejlett iskolai infrastruktúra, modern módszertani eszközök kellenek.

A 2000 óta tartó gazdasági reformtörekvések következményeként Szerbiában a munkahelyek nagy többsége új igényeket fogalmaz meg a munkavállalók szak tudását illetően. Elsősorban gyakorlati jellegű és rugalmas tudáselemeket igényel a termelés, ami a multidiszciplináris képzettség előtérbe kerülését jelenti, általánossá válik a folyamatos átképzési igény. Hogy erre mennyire rosszul „válaszol” az iskolarendszer, abból is látszik, hogy a szerbiai fiatalok 15–25 éves korosztálya az összes munkanélküli 20–27%-t képezi. A fiatal munkanélküliek túlnyomó többségének életkora 19–25 év (kb. 98%) és középiskolai oklevele van. A munkaerőpiacon belüli változás növelte a *felsőfokú diplomások versenylőnyét*. A munkanélküliségi-, és különösen a mobilitási statisztikák egyértelműen a felsőfokú képzés tekintélyének növekedését mutatják, ami tovább erősíti a fiatalok tanulási igényét². Felméré-

² Lásd Gábrity Molnár Irén: Oktatásügy – a tudás alapú társadalom felé, In: Kistérségek életereje, 2006.

seink³ szerint napjainkban szinte lehetetlen gyorsan elhelyezkedni friss középiskolai diplomával. Munkaerő-piaci helyzetüket a fiatalok viszonylag borúsán látják. Sokan gondolják, hogy a továbbtanulás elhalasztja a munkanélküliséggel való szembesülést. Adataink szerint a *megkérdezettek fele tanulna tovább* valamilyen felsőoktatási formában, a városi származásúak nagyobb valószínűséggel, mint a falvakból származók. A középiskolát végzettek elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodnak. A második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok iránti igény is. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés terve már kisebb mértékű, valószínűleg azért, mert e képzések nem magyar nyelvűek. A képzési kínálat korszerűsítése során új szakirányok váltak attraktívvá. Észlelhető pl. a közgazdasági és egyéb menedzseri szakok keresése; a műszaki képzés az informatika irányába mozdult el. Ugyanakkor a magyar fiatalok nagy része szeretne anyanyelvű oktatásban részesülni: pedagógusszakok, vagy üzleti főiskola, kertészeti és mérnökképzést említve.

A felsőoktatásban és a munkakeresésben a vajdasági magyar fiatalok a régióbeli többségi nemzet fiataljaival veszik fel a versenyt, nem pedig a magyarországi vagy európai mintát követik. Szakma- és munkahelyválasztás terén a szerbiai/régióbeli munkaerő-piaci tényezők a döntőek, nem pedig az európai normafeltételek. A fiatalok többsége nem végez a képzettségének megfelelő munkát, és az elkövetkező 3 évben munkahely-változtatást tervez. A kedvező munkalehetőségért a fiatalok készek szakmai továbbképzéseken részt venni, idegen nyelvet tanulni, de akár külföldre is távozni. Az anyaországban tanuló vajdasági fiatalok ezt a lehetőséget túlélési stratégiaként választották, főleg anyagi és megélhetési okok miatt, de közrejátszott az Európai Unióba tagosodás ténye is, mint húzóerő.

A presztízsszakmákról a vajdasági fiatalok válasza (az interjúkból és a fókusz-csoportoknál együttvéve)⁴ a következő sorrendet alakította ki: menedzser, banki/pénzügyes munkák, marketing-, informatikai munkák, programozó, vállalkozó, közgazdász, képzett könyvelő, ügyvéd, egyetemi tanár, logista, építészmérnök, szakorvos. A vajdasági többnyelvű környezetben előnyös a nyelvtudás (anyanyelv, környezetnyelv, államnyelv vagy az idegen nyelv funkcionális használata).

A munkaközvetítő irodák adatai alapján a keresett szakmák a régióban: közgazdász-menedzser, informatikus, logisztikai szakember, építészmérnök, pénzügyi szakértő, marketingszakember, reklámszakértő, szakorvos, fogorvos, szimultán fordító, turisztikai szakember (vendéglátóipar), vállalkozó, építész, szobafestő, kőműves, textilmunkás. A nem igényelt szakmák a pedagógus (főleg óvónő és tanító, nem pedig tanár), fémmegmunkáló munkás, fodrász, vegyész, gépkocsivezető, kertész, bölcsészszakok (kivéve a pszichológust és az angol nyelvést), kereskedő-eladó.

³ Lásd Gábrity Molnár Irén tanulmányát a *Karrierutak vagy parkoló pályák?* 2007. 211-272 oldal.

⁴ Lásd ugyanott.

KARRIER-UTAK VAJDASÁGBAN

Empirikus kutatásunk⁵ célja az volt, hogy rámutassunk a módszeres karrierépítés fontosságára, továbbá, hogy megtaláljuk a vajdasági régióra jellemző sikeresen és sikertelenül indított munkaéletutakra, megtaláljuk a magyar fiatalokra jellemző szakokat, átlássuk a jelenlegi munkalehetőségeket és a migrációs hajlamot.

1. A friss diplomások karrierkutatása

Az empirikus kutatáseredmények elemzésekor a vajdasági tipikus karrier-utak az iskola tervezése/választása, a továbbtanulási hajlam és a munkahely keresése, majd a foglalkoztatottsági esélyek mentén mutatkoztak meg. Azok a dimenziók, amelyek a jellegzetes karrier-utakat kimutatják a következők: nem, születési/lakhelybeli/középiskolai régió, település, felsőoktatási intézmény, szak, tőkefajtlák, nyelvtudás típusa, több diploma, lehetőség/közelség, kudarckerülő magatartás. E tényezőknek a hatását egyenként elemezni lehet a terepen elvégzett interjúk és a fókuszcsoporthoz vizsgálat alapján.

A *fiatal neme* annyiban határozza meg a karrierépítést, hogy Vajdaságban a fiúk főleg a műszaki, villamossági, építészeti és gépészeti szakokat választják, míg a jellegzetes lányos szakmák majdnem az összes többi: pedagógus, közgazdász orvos/medikus, bölcsész stb. Ott, ahol a fiúk és a lányok is hasonlóan érdeklődnek: jog, informatika, természettudományi szakok, mezőgazdaság/kertészet.

A *születési/lakhelybeli dimenzió* fontos, mert meghatározza a magyar tannyelvű iskolahálózat mennyiségi és minőségi értékeit, ugyanakkor a fiataljaink nyelvtudását is. A vajdasági tartományban a tömbben élő magyarok (Észak-Bácska és Észak-Bánát, Tisza mente) rendelkezésére áll egy viszonylag stabil fennállású magyar általános és középiskolai hálózat, amiben lehet válogatni. A *tömbben*, főleg Észak-Bácskában és Észak-Bánátban iskoláikat érettségiig magyarul fejezték be, majd választhattak szerb vagy magyar tannyelvű felsőoktatási intézményt. Legtöbbször a magyar tannyelvű mellett döntöttek (a magyarországi lehetőségeket is beleszámítva), mert nyelvi nehézséggel küszködtek. A leggyakoribb válaszok arra a kérdésre, hogy tanult-e államnyelven tanulmányai alatt: „*Kétnyelvű óvoda, általános és középiskola magyarul, egyetem szerbül.*”⁶ A Tisza mentén Újvidék közelében már gyakoribb a szerb nyelvhasználat a közéletben és a vegyes tannyelvű iskolában is. Egy

⁵ A Magyar Tudományos Akadémia Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézetének (Budapest) koordinálásával, egy Kárpát-medencei közös kutatás-módszertan kidolgozása után, a vajdasági kutatócsoport három adatgyűjtésbe kezdett, 2006 augusztusa és októbere között: 20 mélyinterjú készített, fókuszcsoporthoz beszélgetéseket szervezett (az első csoport résztvevői 23-30 év közötti diplomázott közgazdász/műszaki/informatikus fiatalok, a másodikban pedig pedagógusok/művészek/orvosok, szociális munkások, pszichológusok voltak), és címadatokat gyűjtött egy lehetséges kérdőíves felmérés előkészítése érdekében (394 végzett magyar egyetemista és főiskolás adatai). Az empirikus kutatást és az elemzést a Magyarságkutató Tudományos Társaság (Szabadka) végezte el Gábrity Molnár Irén koordinálásával.

⁶ 26 éves tömbben élő pszichológián diplomázott lány.

közgazdász így nyilatkozik: „Szerbül az utcán tanultam meg a szerb gyerekektől, az iskolát főleg magyarul végeztem, csak az egyetemet szerbül. A becsei gimnáziumban több tantárgyat tanultunk szerb nyelven”. A többségében magyarlakta településen (Magyarkanizsa) élő műszaki végzettségű fiú csak akkor tanult meg szerbül, amikor Újvidékre ment egyetemre: „A nagy változás illetve a törés az a középiskola után az egyetem volt, amikor a mindennapi állandó magyar nyelvhasználat után következett a sokkal gyakoribb szerb nyelvhasználat, és úgy érzem, hogy az egyetem alatt tanultam meg szerbül igazán.”⁷ A szórvány kistérségekben már csak az általános iskola alsó osztályában tanulnak anyanyelvükön a tanulók (Szerémség, Dél- és részben Közép-Bánát, Nyugat- és részben Dél-Bácska körzete). A szigetmagyarság településein olyan középiskolába jutnak be fiataljaink, ahol vagy két-tannyelvű az oktatás, vagy csak szerb (pl. Muzslya/Nagybecskerek vonzásterülete, vagy Temerin/Újvidék vonzásterülete).

A térségben a jövőépítés szempontjából meghatározó tényező az oktatási intézmény kiválasztása. Egy-egy *felsőoktatási intézmény*, vagy egyes szakiránya különböző esélyeket nyújt a hallgatóknak. Az általában elismertek, főleg az állami karok, tradicionálisan és folyamatosan képeznek, az utóbbi években zökkenőmentesen akkreditálódtak a Bolognai-elvek szerint, viszont a legtöbb magánkar átmeneti munkaengedéllyel működik és „könnyebbnek” számít. A fiatalok szerint azok a karok, ahova nehéz bejutni, mert nagy az érdeklődés és esetleg presztízsszakmát is nyújthat: közgazdasági, jogi, orvosi, a bölcsészeten az angol vagy a pszichológia szak, villamossági/informatikai szak, programozó szakok stb.

A *tipikus vajdasági karrierépítés*ben jelen vannak a következő „tőkefajták”: tudástőke, anyagi háttér, tapasztalati-, kapcsolati tőke, nyelvtudás, számítógéphasználat. A lekérdezés során a frissdiplomások erről így vélekednek:

- A *tudástőkét* meg lehet szerezni, de kell hozzá jeles alap- és középfokú iskolai végzettség, amihez társul a továbbtanulási szándék/motiváltság (ami nem szülői invitálásra épül, hanem a fiatal önálló döntésére). A városban (Szabadka, Újvidék, Zenta, Szeged) érettségizők zöme igyekszik megvalósítani ezt a lehetőséget. A vajdasági terepkutatás alapján az iskola/szakmaválasztást legfőképp befolyásoló tényezők: az egyén szakmai érdeklődése, az iskola vagy egyetem közelsége, valamint tannyelve. A fiatalok véleménye tehát az, hogy továbbtanulásukat gyakran befolyásolta a felsőoktatási intézmény közelsége, tannyelve.
- Az *anyagi tőke* akkor mutatkozik előnyösnek, amikor a fiatal olyan kart választ, amely preferált szakmát ad, és aminek elvégzéséhez van anyagi fedezete is. Például nem túl magas a tandíj, az intézmény közelsége miatt nincs (vagy csak minimális) az utazási költsége, tűrhetőek a lakhatási költségek. Ilyenek például a tömbben élők számára a Közgazdasági Kar, Műszaki Főiskola Sza-

⁷ 29 éves közgazdász fiú

⁸ 25 éves magyarkanizsai fiú, aki most másoddiplomáját szerzi, a villamosmérnöki után közgazdaságot tanul.

badkán. A magas tandíjas karok választásakor (pl. orvosi Újvidéken), vagy az utazó, albérletben lakó fiatalok esetében döntő a szülők anyagi helyzete. A diplomázás után nem csak a munkanélküliség miatt, de a gyenge kereset esetén is, a fiatalok gyakran kénytelenek továbbra is igénybe venni/elfogadni a szülők támogatását. A frissdiplomások hiába terveznek önálló vállalkozást, ahhoz *befektetési alapítke* vagy hitelkérelmezési képesség kellene. Kivételt képez, ha már sikeres családi vállalkozásban vehetnek részt⁹.

Térségünkben elterjedt a *fiatalok késői önállósodása*, hiszen az iskolaévek meghosszabbodtak, a házassági szándék alacsony, gyakori a munkanélküliség, ezért jelen van az anyagi függőség a szülőktől. A húsz interjúalany közül 80%-ukra ráillik az a nyilatkozat, hogy a *szüleinél lakik*. Akkor is ezt válaszolják a huszonévesek, ha már dolgoznak valahol: „... Mert hogy most van egy munkahelyem, két hete felvettek tanárnak a helyi általános iskolába képzőművészet tanárnak, és tehát ez egy bizonyos fizetést ... függetlenséget is jelent számomra. De azt gondolom, hogy a szüleim anyagi támogatására ez mellett is még szükségem lesz. Nyilván.”¹⁰ Sőt aki munkája miatt még át is képezte magát, bizony rászorul a szülői támogatásra: „Lakhatásom a jelen viszonyok szerint megoldott, bár véleményem szerint egy ilyen korú fiatal nőnek illene a szülői házból elköltöznie és önálló életet élnie, de ezt sajnos nem tudom megteremteni magamnak, ha a szülői segítség sem adatik meg. Jelen helyzetben az albérlet lehetősége lenne adott, ez esetben viszont sokkal szerényebb körülmények között élnék, nem mehetnék nyaralni, kevesebb jutna öltözködésre.”¹¹ „Szüleimnél élek, a fizetésünk épp az átlagfizetés határán van.”¹² A pszichológus egyke lány, miután édesapja meghalt, anyjával maradt, pedig örökségéből már telne külön háztarásra is: „Nyugdíjas édesanyámmal élek... Az édesanyám időnként támogat. Rendelkezem saját autóval, örökölttem egy ingatlant a nagyszüleimtől, valamint a jelenleg lakott ingatlanból az édesapám utáni rész engem illet.”¹³

Konklúzió: Diplomázás után a biztos és az alkalmi munkahely se garancia Vajdaságban a megfelelő anyagi háttérhez; sok fiatal átmeneti megbízásos, vagy túlórást vállal. A szülői támogatás főleg a lakhatás és élelmezés tekintetében nélkülözhetetlen.

– A *tapasztalati tőke* a frissdiplomások számára jó gyakorlati tudást jelent, főleg a presztízsszakmákban. Pl. egy műszaki informatikus a gyakorlati éveit után, vagy a menedzser néhány éves munkatapasztalat után azt mondhatja el magáról, hogy kiismeri magát a szakmában, önállóan vállalja a munkafeladatait, kreatív, és szakmai ambíciói vannak. Ők főleg a magánszektorban

⁹ A vajdasági terepmunkában kikérdezett alanyok közül két esetben a vállalkozó apa után a fiú is bekapcsolódhatott a kisiparosi munkába.

¹⁰ Temerini művész szakos fiú, akinek apja nyugdíjas és földműveléssel egészíti ki a családi költségvetést, anyja pedig háziasszony.

¹¹ 27 éves újságíró lány, aki tanítónak tanult.

¹² 27 éves fiú, jelenleg munkanélküli közgazdász.

¹³ Szabadkai pszichológus lány, aki munkaviszonyban van és továbbtanul.

szeretnének munkát kapni, mint tapasztalt programozó- informatikus, pénzügyi szakember (külföldi bankokban). Ilyen a orvos, aki magánklinikán is alkalmazható, egyetemi tanársegéd „menő” karokon, többéves gyakorlattal/ klientúrával rendelkező ügyvédi irodában alkalmazott stb. A tapasztalati tőke Vajdaságban a pedagógus szakmában sajnos nem jelent sokat, ezért képezik át magukat, ha nem találnak megfelelő munkát. Pedagógus diplomával vállalnak például újságírói, szerkesztői munkát, amihez még sok tapasztalatot kell szerezni és a munkahelyen gyakorolni egy szakképzett idősebb kollega mellett¹⁴.

– **Nyelvtudás** alatt a vajdasági régióban a környezetnyelv (főleg a magyar), államnyelv és az idegen nyelvek tudását értelmezik a diplomások. Egy magyar frissdiplomás vagy jól beszél a szerbet (főleg ha nagyvárosban vagy a szőrványban él, hiszen szerbül kommunikált a környezetében és az iskolában is) és ezért nyelvezetében a magyar nem mindig tökéletes, vagy pedig anyanyelvén tanul és kommunikál, ami miatt viszont az államnyelvet tanulja meg gyengén (ez hátrány a munkavállaláskor, kivéve, ha magyar érdekltségű cégben kap állást a tömbben, vagy ha Magyarországon keres munkát). A nem funkcionális kétnyelvűség legtöbbször csak a falusi fiataloknál jelentkezik, míg a városban születettek mindkét nyelvet viszonylag jól használják. Nem kétséges, hogy a szakmát legjobb anyanyelven elsajátítani, mégis a vajdasági tapasztalatok a szaktudás megszerzése után az elhelyezkedés irányában már mást mutatnak. A sikeresebb karrier szempontjából előnyösebb, ha a fiatalok alap- és középfokon anyanyelvükön tanulnak, miközben kielégítően megtanulják az államnyelvet, és később szerbül, hiszen a felsőoktatási szinten válogathatnak a piacigényes szakok közül a tannyelvtől függetlenül. Ha valaki gyengén tud szerbül, később már nehezebben pótolja az államnyelv hiányosságait, mint a magyar nyelvtudását. Az elhelyezkedéskor utólag több erőfeszítést igényel a szerb nyelv tanulása, mint a szükséges kisebbségi környezetnyelv ismerete. A fiatalok tapasztalata szerint szakmailag és területileg is mobilisabbak azok, akik kitűnően beszélnek a szerb nyelvet, esetleg a magyart, vagy az idegen nyelvet hozzátanulják. Az idegen (főleg az angol) nyelvtudás ma fontos követelmény, amit a fiatalok kurzusokon és magánúton is tanulnak, mivel ebből az iskola általában nem nyújt elegendő.

– A **számítógép- kezelés** minden szakmánál, de főleg a műszakinál nélkülözhetetlen. Az újabb igényekként jelentkező képességekről, kompetenciákról a fiataloknak nincs elmarasztaló véleményük, hiszen kivétel nélkül mindenki megtanulja a szükséges programkezelést, ha nem az iskolában, akkor külön kurzusokon. Legtöbbször magánórát vesznek felnőttképzési programok kereteiben, vagy akár barátaiktól, ismerőseiktől tanulják meg a számítógép kezelést.

¹⁴ Lásd a Magyar Szó napilap szerkesztőségében és rádióriporterként munkát vállaló fiatalok nyilatkozatát.

– A **kapcsolati tőke** (ismeretség) főleg a munkakeresés idején fontos, hiszen a beajánlás jelentős mértékben hozzásegíthet a munkábaálláshoz. Ha szelektáljuk a nyilatkozatokból az egyénre szabott sorsokat, akkor általánosságban a jellegzetes válaszok a munkakeresés módjáról: „Személyes kapcsolatokon keresztül. Ismeretség és háttér-információ nélkül nincs bizalom és munka se...”¹⁵ Képzett informatikus fiú álláskeresői módja, ami végül sikerrel járt: „Interneten böngésztem álláshirdetéseket után, feliratkoztam állásokat hirdető hírlevelekre, magán-munkaközvetítő céghez fordultam, újságban kerestem az álláslehetőségeket, tudattam ismerőseimmel, hogy munkát keresek...” A fiatalok néhány év leforgása alatt többször munkahelyet cserélnek. Kezdetben elvállalnak „akármit”, néha még illegálisan is, de később jobb esélyek is akadnak. A pszichológiát végzett 25 éves nő vallomása szerint három év alatt háromszor váltott munkahelyet. Az óvóképzőben végzett 26 éves lány inkább azonnal átképezte magát, mert nem is reménykedett, hogy óvónőként a szórványban magyar kiscsoportot fog vezetni, hiszen gyermek híján nincs erre a szakmára szükség.

A munkaközvetítői irodák főleg az alacsony iskolai végzettségű, például szakiskolát végzett, leghátrányosabb munkanélküli rétegnek szerveznek át- és továbbképzést. *A diplomás magyar fiatalok zöme nem jelentkezik be a munkaközvetítő irodába. A felsőoktatási diplomával rendelkezők az ismerősök és barátok által, vagy újságban, interneten meghirdetett alkalomra várnak.* A munkaközvetítő irodákról általában kedvezőtlen a vélemény.

A kutatásunk megmutatta, hogy a vajdasági karrierépítő fiatalok még nem követik európai kortársaikat a **másoddiploma-szerzés** terén. Elsősorban hosszan kitolódik az alapdiploma megszerzése: 25-28 éves korig is. Érezhető a továbbképzések és a több szakon való tanulás iránti igény, de a diplomások legtöbbször szeretné a munkaerő-piaci helyezkedése során „csak” a legfontosabb és nélkülözhetetlen nyelvtudást, számítógép-kezelést és egyéb szakmai kreativitást megtanulni. A második diploma csak a kivételes tehetségek, ambíciózusok és a jólszituáltak privilégiuma. Legtöbbször a szakmájukban szeretnék továbbképezni magukat, de többéves sikertelen munkába állás után a bölcsész szakosoknál **átképzések** is vannak. Mivel az egyetem nem kínál átképzést, azok, akik nem találtak állást, új szakmában keresnek lehetőséget. Például óvónőből rádiós, tanítónőből újságíró vagy szociális munkás lett, a műszaki végzettségű pedig anyakönyvezetőként dolgozik. Az ambíciózusak inkább továbbképezik magukat¹⁶. *Tanulság: a fiatalok többsége törődik a továbbképzésével, de szívesen vesznek részt inkább gyorstalpaló és olcsó kurzusokon; viszonylag kevesen gondolkodnak másoddiploma, vagy specializáció szerzésén (a megkérdezettek 20%-a). Mindez összefügg az anyagi helyzetükkel és a környezeti hatásokkal is, hiszen a városban élők kedvezőbb feltételek mellett képezhetik tovább magukat a szakmában. A megkérdezettek közül leginkább a bölcsészszakosok képzik át, míg a közgazdászok tovább magukat.*

¹⁵ 25 éves műszaki főiskolát végzett magyarkanizsai fiú.

¹⁶ A megkérdezett fiatalok közül egy közgazdász jelenleg PhD kurzuson van, az orvos szakosítást szeretne, a pszichológus pedig tovább specializálódik mentálhigiéniai szakon.

A **több diploma megszerzése** csak a jól képzett, de a szakmájában nem elégedett fiatalok kiváltsága. A fókuszcsoportban és az interjúkban megtapasztalt válaszok alapján általános vélemény az, hogy a vajdasági fiataloknál a több diploma nem egy megszokott jelenség, hiszen állandó kereset hiányában drága, és nem garantál biztos munkahelyet sem. Mint szakmai mobilitás gyakran csak kényszerként jelentkezik, amikor nem sikerült az eredeti szakmában elhelyezkedni.

A válságos kilencvenes években a sikeres vajdasági karrierépítésben kirajzolódott egy **racionalisan gondolkodó magatartás** főleg a falusi fiataloknál, akik minimális anyagi befektetéssel szerettek volna mindenáron diplomához jutni. A szülők sugallatára a frissen érettségizők a legközelebbi városban választottak a felsőoktatási lehetőségek közül, elsősorban a kar közelsége miatt, hiszen a mindennapos ingázás olcsóbbnak tűnt, mint egy drága albérleti lakás a nagyvárosban több éven át. Néhány interjúalany (főleg a műszaki-informatikai szakon) azért választotta a távoktatási lehetőséget, mert hétvégeken ingázással megoldotta az óralátogatásokat.

A vajdasági fiataloknál akkor fedezzük fel a **kudarckerülő magatartást**, amikor a tannyelv függvényében választanak a legközelebbi városban felsőoktatási intézményt. Például egy szerbül gyengén tudó középiskolás legszívesebben a Tanítóképzőbe iratkozik (ha lány) és a Műszaki főiskolára (ha fiú) Szabadkán, mert itt az oktatás magyar nyelven folyik. Ez nem nevezhető lustaságnak, hiszen a magyar nyelvkörnyezetben nem is volt alkalma megtanulni az államnyelvet. Jóhiszeműen azt is állíthatjuk, hogy a tömbben élő falusi és kisvárosi magyar gyerekek önhibájukon kívül eső tények miatt nem tudnak szerbül (az általános és középiskolában is gyengén tanítják a szerb nyelvet), és ezt a problémát, mivel mindenáron diplomához szeretnének jutni, egy valójában energiatakarékos lehetőséggel oldanák meg. Ezt a kisebbségek hátrányos helyzeteként is elkönnyelhetnénk, ami azt jelenti, hogy a magyar tanulók gyakran pluszenergia befektetésével jutnak el ugyanazon esélyekhez, mint a korukbeli szerb fiatalok. A pedagógustársadalom folyamatosan azon vitatkozik, hogy egy szakma megszerzésében melyik út a valódi? Magyarul jól kitanulni a szakmát, de az elégtelen nyelvtudás miatt esélytelenebbnek lenni a szerbiai munkerőpiacon, vagy mindkét nyelven tanulni, és ezzel bukdácsolva, nehézségek árán tanulni a szakmát, de mindkét nyelven kommunikálni.

2. A tipikus karrier-utakat Vajdaságban meghatározó objektív és szubjektív alaptényezők összessége

Az életpálya-stratégiák azért differenciáltak a vajdasági fiataloknál, mert több tényező hatására választanak szakot (kart). Egy-egy karriersors esetében nem ugyanaz a tényező hat döntően, sőt egy rövid iskolai- és munkavállalási karrierben is megmutatkozik, hogy gyakran kell a fiatalnak alkalmazkodni, rugalmasan szakot, vagy munkahelyet váltani más-más környezeti tényező miatt. A falusi vagy városi szociális háttér, vagy a nyelvi környezet más-más feltételeket szab a fiatalok továbbtanulásában. Részben a családi anyagi háttér függvényében (szülői sugallat-

ra) döntenek, mégis hangsúlyozzák, hogy az egyéni szakmai érdeklődés is fontos a számukra. Harmadsorban a hálózathatás, a városvonzás is döntő volt (például Szabadka és Zenta választásakor) a magyarok részére.

Nagymértékben jelen van a tudatos jövőépítés a piacorientált szakválasztás és a megfelelő munkahelyszerzés folyamatában is. A fiatalok általában nem követik szüleik szakmáját. Legtöbb szülő középiskolai végzettséggel rendelkezik. Mindössze néhány interjúalany nyilatkozott úgy, hogy a szakmát szüleinél ismerte meg. A költségkímélő megoldás sokuknál döntően befolyásolta a továbbtanulást, sőt a kockázatkerülő magatartás is jelentkezik a hátrányosabb helyzetű csoportoknál.

Nagy a tudatosság a racionális stratégiák kiválasztásában a pályaválasztáskor, vagyis a fiatalok kiismerik magukat a presztízsszakma megválasztásában, de ettől eltérhetnek, ha egy olcsóbb vagy energiakímélőbb lehetőséget találnak maguknak. Nagyobb a hallgatói mobilitás a közgazdászoknál és a műszakisoknál, kisebb a hallgatói mobilitás a bölcsész és pedagógus szakon, az alacsonyabb státuszú rétegekben. A megkérdezett fiatalok közül főleg a műszaki és közgazdász végzettségűek jutottak több munkalehetőséghez (akár az állami vagy magánszférában), nagyobb a mozgásterük a régióban, míg a bölcsészek és a pedagógusok a magyar településekhez és állami intézményekhez kötődnek.

A fiatalok egy része nem a képzettségének megfelelő munkát végez, amit megfelelő munkalehetőség hiányában voltak kénytelenek elfogadni. Többsége úgy véli, hogy a fizetése a szerbiai átlagfizetésnél alacsonyabb (főleg az első munkahely esetében), és munkahely-változtatást terveznek, vagy elvándorlási hajlamaik vannak. Többségük a legális mellett alkalmi munkákat is vállal, és úgy gondolja, hogy munkanélküliségének fő oka, hogy nem rendelkezik megfelelő kapcsolatokkal, ismeretségekkel. A vajdasági magyar fiatalok tisztában vannak munkaerő-piaci helyzetük nehézségeivel, reális képpel rendelkeznek a jelenlegi munkanélküliségről, a továbbtanulási szándékuk ezért is kedvező.

A *zsákutcás karrier-pályák* néhány olyan társadalmi dimenziót foglalnak magukba, melyeket mint akadályokat a kitartó fiatalok esetenként legyőzhetnek, vagy migrációval oldják meg az átmeneti sikertelenséget:

- Gyakori, fárasztó és költséges ingázás a várostól távoli lakhely miatt. Ha a magyar fiatal szörványban él, sőt falun, gyakran naponta utazva jár el a legközelebbi szakközépiskolába, de az érettségi után is ingázó munkahelyre van kitérője; vagy albérletben él, ha a továbbtanulást választja¹⁷ (a kollégiumi ellátás nem gyakori alternatíva a vajdasági magyar hallgatók körében).
- Eleve hátrányt jelent, ha egy vajdasági fiatal nem képes az előnyöket jelentő állami felsőoktatási intézménybe felvételt nyerni, vagy nem piacigényes szakot választ.
- Az anyagi háttér biztosítása céljából a fiataloknál gyakori a szülőkre való támaszkodás, de a munkahely mellett a másodállás vállalása, vagy a „fusizás” is. Megreked a karrier, ha a szülők nem képesek a tanulmányok költségeit

¹⁷ Lásd bővebben: Gábrity Molnár Irén (2007): *Megmaradás, avagy továbbtanulási lehetőségek és szándékok a Vajdaságban*, 110-120 oldal

finanszírozni, ezért alkalmi munka mellett, magán karokon, vagy kihelyezett tagozaton távoktatással próbálkozik a fiatal. Sok időt és energiát elfecsérel egy fiatal, ha a munkaerőpiacon több éven át sikertelenül próbálkozik, vagy ha „átmenetileg” feketemunkát vállal, szakmáján kívül és alulfizetetten.

- A magyar fiatal munkavállalók karrierje akadozik, ha a szerb nyelvtudásuk gyenge, vagy nem tudnak legalább egy világnyelvet. Energiakímélő megoldásként megtörténik, hogy oda iratkozik, ahol számára a „legkönnyebb” diplomához jutni, vagyis ha a főiskola/kar tannyelve magyar, de tulajdonképpen nem érdekli a szakma, nincs is hozzá képessége/alkata.

A FIATALOK ÁLLÍTJÁK

A fiatal vajdasági interjúalanyok válaszaik szerint a munkába állás és karrierépítési esélyhez legfőképp a következő fontos tényezők kellene¹⁸:

Találékonyság – „... az lesz a sikeres, aki bármilyen nehéz helyzetbe kerül is, megpróbálja feltalálni magát, és addig küzd, amíg meg nem valósítja az elképzeléseit, legyenek bármilyen nagyok is az akadályok. Értelemszerűen ezek az emberek bármilyen országban, bármilyen gazdasági helyzetben fel fogják magukat találni. Mindazonáltal nem ártanak a jó kapcsolatok, a merészség, az önbizalom és egy csipetnyi szerencse.”

Kitartás – „szakmai stabilitás” – „A sikeres ember az, aki jól érzi magát a bőrében és észre tudja venni a boldogságot. Kitartás kell a boldoguláshoz, egészség és nem feltétlenül pénz. Érzelmi, szakmai stabilitás, egyfajta létbizonyosság. Kellenek ehhez kommunikációs csatornák, továbbá állandó aktivitás az életben, szakmában.”

Szorgalom – „A sikerességet, véleményem szerint, sajnós ma a média határozza meg. Ha bekerülünk a nyuszis magazinba, akkor sikeresek vagyunk? Igen, mondják a pletykálapok. Akkor mi értelme van évtizedeket szorgalmasan dolgozni? Ezt ma már kevés ember elé állíthatjuk tetszetős és követendő példaképként.”

Sikeres karrier – „Lehet valaki akkor is sikeres, ha hivatásában eléri a csúcst, ha meg tudja valósítani azt, amit szakmai szempontból eltervezett és még annál is többet. Lehet valaki sikeres a hobbijában pl. kiváló versmondó, sportoló, festő,... És lehet sikeres az ember a családban is, jó családanya, édesapa.”

Hírnév – „Az átlagember számára az a sikeres, aki ismert, és aki sok pénzt keres.”

Szerencse – „Sikeres ember az, akinek szerencséje van az életben. Szerencse kell, hogy tanulmányaidat úgy fejezd be, ahogy szeretnéd, hogy olyan kapcsolatokat alakíts ki magad körül, amilyeneket te szeretnél, és akkor lesz valaki sikeres, ha azt csinálja, ott és akkor, ami neki a legjobban megfelel. De a siker az nem pusztán anyagiakon múlik, habár anyagi vonzata is van, ám valaki azért lesz sikeres, mert azt csinálja, amit szeret...”

¹⁸ Lásd bővebben: Gábrity Molnár Irén (2007): Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei, In: Karrierutak vagy parkolópályák?, 2007.

Egy adott környezet – Az országban, régióban, településeken is kell egy adag szerencse: ötletek, pénz, lehetőség. Fel kell ismerni, hogy milyen lehetőségek rejlenek a településen. Olyan ember tud azonban csak boldogulni, aki ott jól érzi magát. *„Háttér kell. Szülői, családi vagy más környezeti háttér az elinduláshoz. Sajnos úgy látom, hogy a politikai háttér is mind fontosabbá válik.”*

Vállalkozás – *„Ebben a sorrendben: kezdőtőke, szakmai hozzáértés, üzleti érzék, szerencse.”*

Pénz – *„A sikeres ember fogalma relatív. Többféle szempontból lehet sikeres egy ember. Van, aki a pénzzel méri. Minél többet keres, annál sikeresebb.”*

EMPIRIKUS KUTATÁSOK TANULSÁGAI¹⁹

Szerbiában a rendszerváltás évtizedek óta tart, megszakítva válságos és háborús időszakokkal. A gazdasági átalakulás szerkezete, gyorsasága és társadalmi hatása hullámszerű. A változások között döntő jelentőségű a *munkaerőpiac átalakulása*, elsősorban a munkaerő mennyiségi és minőségi (szakmai) összetételével kapcsolatban. A foglalkoztatottság szerkezeti változása két ellentétes irányba ható tényező függvénye: egyrészt az (állami) *vállalatok felszámolásának, másrészt az új vállalkozások létrejöttének az eredménye*. A gazdaság szerkezeti átalakulásakor az úgynevezett „*piacképes*” szakmák *összetétele is megváltozik*, amelyről a potenciális munkavállalónak időben kell értesülnie, mert ez befolyásolhatja a fiatalok szakmaválasztását és a felnőttek átképzési hajlamát.

A vajdasági iskolai hálózatépítésben *főleg a kapacitásfeltöltő viselkedési magatartás érvényesül*. Új szakot az iskolák sokszor a tanulói érdeklődés alapján nyitnak, nem a piaci (munkáltatói) szükségletek értelmében. Piaci igény alatt a szakra jelentkezők minél tömegesebb számát értelmesebb az iskolák, és úgy tartják, hogy minél populárisabbak a működtetett szakok, annál piacképesebb az adott iskola, mert így tud mind kiterjedtebb tanulói vonzáskörzetet működtetni. *Hiányos a munka- és a szakmegosztás a régió középiskolái között*. Ezért gyakori jelenség a szakok megduplázódása, máshol a kapacitások hiányosak. Az államilag működtetett középiskolai intézmények hamarosan erőteljes racionalizációs folyamatokon mennek majd keresztül, amely a felnőttoktatás megszervezésére szánt pénzeszközök újrafelosztásában nyilvánul

¹⁹ A Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) szakembereinek héttagú csoportja, 2008 tavaszán Gábrity Molnár Irén vezetésével vállalkozott az intézményes szakképzés (a vajdasági magyar középiskolák, érintve a főiskolai és egyetemi képzés lehetőségeit is) kínálatának összevetésére a munkaerő-piaci szükségletekkel a térségben. Az iskolai esettanulmányok kimutatták az eltérést a munkaerő kereslet és kínálat között. Ehhez négy adatgyűjtési technikát alkalmaztak: (1) Mélyinterjúk készítése munkaadók képviselőivel – cégvezetőkkel és magánvállalkozókkal, majd az eredmények elemzése; (2) Statisztikai elemzés a munkaközvetítői irodák (állami és magán) munkakeresleti és -kínálati adatairól; (3) Esettanulmányok kidolgozása az aktuális szakképzéssel foglalkozó középiskolákról és háttérintézményekről, kitérve a felnőttképzési lehetőségekre intézményenként; (4) A frissdiplomások magatartáskutatása – mentális állapotvizsgálata.

meg. Várható a létszámleépítés, különösen a nem megfelelő kompetenciákkal rendelkezők esetében.

A vajdasági középiskoláknak nincs konzisztens, egyszerűen követhető (az érdekeltek felé publikált), felnőttképzési terve (átképzés, továbbképzés, kiegészítő képzés, szakosodás). A felnőttképzés a megfelelő törvény hiányában egyelőre ad hoc módon működik. Ha felkeresik/felkérlik az iskolákat, vesznek fel magántanulót, de saját menedzselésük még nincs.

Az iskolákból frissen kikerülő érettségizőket, mint új munkaerőt a munkaerőpiac kis mértékben tudja csak alkalmazni. Hosszú a munkakeresésre szánt várakozási idő, és gyakran csak átképzések árán tudnak a potenciális munkavállalók is a szakmakeresletnek megfelelni. Főleg az általános szakok azok, amelyekből később a speciális szükségletek miatt átképzéseket, specializációkat indítványoznak.

A szakképzési problémákat lokális szinten az illetékesek párbeszédével lehet megoldani: iskolák, állami és magánintézmények, munkanélküliek, foglalkoztatásügyi szolgálatok között. Jelenleg az iskolák és a munkaadók ritkán érintkeznek, azt is legtöbbször a munkaerőpiac, és nem az iskola kezdeményezése. Az iskolák és a foglalkoztatásügyi szolgálatok szintén külön „tárgyalgatnak”, legtöbbször a munkaközvetítők kezdeményezésére. Hiányzik az aktív és nyitott iskolamenedzselés, a munkanélküliek átképzésének közös terve. Általános a specializált és gyakorlatorientált képzés iránti, úgyszintén a főiskolai végzettségű speciális szaktudással, gyakorlati tudással rendelkező humán erőforrás iránti igény.

A régióban szakadék van a közép és főiskolai oktatás között. A hangsúly a középfokú oktatáson van, amely egy kiforrott, tradicionális közoktatási hálóra épül. Ez a háló olyan *specializált tudásátörökítést kell, hogy meghonosítsa a régióban, amely túlnövi magát az eddigi konvencionális középiskolai oktatáson.* Fontos lenne a munkáltató által megfogalmazott *specializált és gyakorlatorientált képzés* mielőbbi megteremtése.

A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdaságtan és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban egyszerre beszélhetünk szakemberhiányról és feleslegről is, akiktől a mezőgazdaságnak meg kell szabadulnia a gazdasági fejlődéssel és a munkaerő kereslettel a mezőgazdaságon kívül. A mezőgazdasági vállalatokban ma is nagyszámú a képzetlen munkaerő. A továbbképzési szükségleteik nincsenek felmérve, és az esetleges bekapcsolódásuk a továbbképzésbe csak egyéni ambíciók függvénye (vállalati támogatásban sem részesülnek).

A meglévő középiskolák és a fejlettebb szakképző központok, munkásegységek a továbbképzés, felnőttképzés szervezésben előnyt jelentenének, tekintettel azt *oktatásszervezési tapasztalataikra.* Ezekre támaszkodva *megszervezhető a hatékony felnőtt- és továbbképzés, valamint a szaktanácsadás, akár a leendő tanulók, akár a munkakeresők felé.* A gyakorlati oktatás rendszere szükségszerűen megtervezhető, mindamelllett, hogy az egész rendszer működésének szerbiai tör-

vényi szabályozása is megoldásra vár: követelményrendszerek, tantervek, személyi feltételek, akkreditálás, vizsgáztatás, oklevelek rendszere, azok összekötése a középiskolai és felsőoktatási rendszerrel.

Külkapcsolatok – nyitottságon a hangsúly. Az oktatási reform előrevetíti, hogy a jövőben a középiskola egyre nyitottabbá fog válni, korszerű taneszközökkel, módszerekkel modern oktatást valósít majd meg. Ebben a folyamatban fontos lépés a környező országok hasonló tanintézményeivel felvenni a kapcsolatot. Ezek az együttműködések egyrészt tapasztalatcserét jelentenek, valamint a tanárok, tanulók betekintést nyerhetnek az európai országok eredményeibe, oktatóinak, diákjainak életébe is.

Konkrét, megoldásra váró feladatok az oktatási és munkapiaci szférában:

1. Mivel a közép- és a felsőoktatás eleve a munkaviszonyt vállalók képzésére van beállítva, ez sokszor megköveteli a *speciális képzettséget*. Ennek a jelenlegi oktatás nem mindig tesz eleget. Így például közgazdasági, informatikai, technikai végzettségűek helyezkednek el a mezőgazdaságban, vagy nyújtanak szolgáltatást a mezőgazdasági termeléssel foglalkozó vállalatoknak, de idevágó ismereteik nincsenek.
2. A vajdasági munkaadók és vállalatok humánerőforrás menedzsmentje még mindig nem eléggé hatékonyan állapítja meg a *képzéspótlások és a szakosítási igényeket*. A vállalati szükségleteket felmérve, előbb-utóbb át kell majd ütemezni a munkaviszonyban lévők továbbképzését, a megfelelő szakképesítés pótlását, célszerű oktatási programok (akár külföldi tapasztalatok alapján) megvásárlásával a szakmai szervezeteken keresztül.
3. A vajdasági felnőttoktatási rendszer megreformálásához, továbbképzések és átképzések profiljainak megtervezéséhez folyamatos kompetens *szaktanácsadói* (szakmai hálózatban működő) hozzájárulásra lesz szükség.
4. *Nélkülözhetetlen a régió humánerőforrás potenciálja számára egy egységes, flexibilis és mobil felnőttoktatási háló működtetése. A felnőttoktatás modalitásai közé sorolandó:*
 - a munkafeleslegek, nem megfelelő végzettségű személyek *átképzése*
 - *kiegészítő képzések* intézményesítése – karöltve a regionális/lokális szinten működő munkaközvetítő irodákkal/foglalkoztatásügyi hivatalokkal,
 - *Moduláris jellegű képzési programok akkreditálása az oktatási intézmények részéről*, amelyek során lehetőség nyílik a kompetencia-hiányosságok kiküszöbölésére, bizonyos kiegészítő tudás/képességek megszerzésére.
 - *Folyamatos továbbképzések szervezése* racionális, költségkímélő, rugalmas képzési infrastruktúra megalapozásával a régióban. Vegyék át a régióban tevékenykedő oktatási intézmények a *helyi jellegű szemináriumok, oktatási rendezvények szervezését*.
5. A humánerőforrás-hiányosságok miatt *a régiónak alapítania kell több nyelven működő főiskolákat*, több szakkal, gyakorlatorientált képzéssel, hogy pótolni

tudja az évtizedek óta jelentkező humánkapacitás-beli innovációs hiányosságokat. Az egyes hiányszakok gyakorlatorientált, felső szintű oktatása megvalósulhat *interregionális*, határon átívelő főiskolai karok együttműködésével is.

AJÁNLÁSOK A FIATALOK KARRIERÉPÍTÉSÉNEK MEGKÖNNYÍTÉSÉHEZ

A fiatalok tisztában vannak azzal, hogy a szakképzés és a hozzá kötődő továbbképzés, valamint a felnőttképzés napjaink és további életvitelünk alapvető problémája, tekintettel a gyors változásokra és az új ismeretek, képességek szükségére, a humán erőforrás állandó fejlesztésére. Ezért a felnőttképzési rendszerben résztvevő szervezetek eleget kell, hogy tegyenek a következő általános céloknak: kompetenciaelvérségnek, gyakorlatorientáltságnak, munkaerő-piaci helyzethez igazodásnak, szakképzési struktúra kialakítási követelményeinek. A fejlesztéspolitika kialakításában, megvalósításában, a rendszer működtetésében részt kell, hogy vegyenek a gazdaság és a vállalkozók képviselői, a szakmai érdekvédelmi szervezetek, kamarák és az állami ágazati hatóságok a minisztériumi szinttől az önkormányzatokig. A karrierépítést segítő, hangsúlyozom a **folyamatos változások monitoringjának** fontosságát a piacorientált felnőttoktatás **minőségközpontúsága** érdekében. Ellenőrizni kell, hogy: megfelelő-e a minőségi, tartalmi, formai szabályozók az oktatásban; megfelelő-e az oktatásintézményi infrastruktúra és megfelelő-e az oktatói kompetencia (szakmai-, didaktikai felkészültség, kommunikációs készség, a tanítás mellett a tanulás-irányítási képesség). Az oktatásmenedzselők folyamatos vizsgálódása azért fontos, mert két utat kell egybefonni: az egyik úton az oktatási intézmény a tananyaghoz illesztve/építve meghatározza, milyen **kompetenciák**, készségek birtokában akarja vagy képes „kibocsátani” a hallgatóit; a másikon a gazdaság, az önkormányzatok, valamint a hallgatók, mint leendő munkavállalók közösen meghatározzák azokat az **elvárásokat, készségeket**, amelyek egy képzési programban kellenek.

IRODALOM

– a szerző publikációi a témában –.

- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2006): Oktatásügy – a tudás alapú társadalom felé, In: *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*, Szerk. Dr. Gábrity Molnár Irén és Ricz András, Kiadó: Regionális Tudományi Társaság Szabadka, pp. 103-130. <http://www.rtt.org.rs/kiadvanyaink.html#eletero>
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2007): Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei, In: *Karrierutak vagy parkoló pályák?* Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát medencében nemzetközi projektum anyagában, a MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet honlapján www.mtaki.hu, 2007. pp. 211-272.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2007): Megmaradás, avagy továbbtanulási lehetőségek és szándékok a Vajdaságban, In: *Konferencia-kötet: Tájak, tájegységek, etnikai kisebbségek Közép-Európában*, Kiadó: B&D Stúdió, Pécs, pp. 110-120.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2007): Friss diplomások karrierútja és esélyei a Vajdaságban, In: *Kitekintés – Perspective, Tudományos és kulturális folyóirat* XI. évf. 12. szám, Kiadó: Tessedik Sámuel Főiskola, Gazdasági Főiskola Kar, Békéscsaba, társkiadók: Univerzitea de Vest „Vasile Goldis” Arada és Univerzita Mateja Bela Ekonomská fakulta Banská Bystrica; pp. 76-82.
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2008): Friss diplomások tapasztalatai, In: *HazaéRsz – Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban*, Szerk.: Barlai Jenő és dr. Gábrity Molnár Irén, Kiadó: Vajdasági Módszertani Központ Szabadka: 2008. pp. 135-151. <http://www.hazaersz.eu/>
- GÁBRITY MOLNÁR IRÉN (2008): Oktatásügy a térségben, In: *Képzettek a jövő, A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában*, Szerk.: Gábrity Molnár Irén, Kiadó: Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, 2008. pp. 31-108. <http://www.rtt.org.rs/kiadvanyaink.html#kepzetke>

Horkai Anita

TÉR ÉS IDŐ

IFJÚSÁGI KULTÚRÁK

ÉSZAKKELET-MAGYARORSZÁGON

AZ IFJÚSÁGI KULTÚRÁK TEREI

A tér használata a kultúra egyik jellegzetes megnyilvánulási formája, a térhasználat sajátosságai proxemikai megfigyeléseken keresztül rögzíthetők (Hall, 1995). Az emberi térérzékelés dinamikus, mert cselekvésekhez kötődik, általában annak függvényében osztályozzuk és értékeljük a kulturális és szociális tereket, hogy azok milyen tevékenységek, cselekvések lefolytatására alkalmasak. Ebből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a kulturális tér és a hozzá kapcsolható, megélt idő nem más, mint a kultúra tagjai által konstruált valóság (Berger–Luckman, 1991: 40), amelyben a kultúra tagjai léteznek, és ahol életeseményeik zajlanak. Ezek a terek a közösség tagjai számára viszonyítási pontokká válnak, értelemmel és jelentéssel ruházódnak fel, érzelmek kötődnek hozzájuk.

A 2006–2007-ben végzett ifjúsági kultúrák jellemvonásait feltáró interjúk kutatásunk kitért többek között a tér és időszemlélet sajátosságaira, ennek tapasztalatait összegzi e tanulmány¹. A kutatás egységei Magyarország hátrányos helyzetű régióihoz (Észak-Magyarország, Észak-Alföld) kapcsolódó (ott élő vagy tanuló) fiatalok voltak (15-29 éves korosztály), akik nem, vagy csak részben rendelkeznek önálló egzisztenciával, és rövid távú terveik között szerepel a továbbtanulás, vagy már valamely regionális felsőoktatási intézmény nappali tagozatos hallgatói, vagy friss diplomások. A szubkulturális aktivitás vizsgálatánál felhasználtuk a screenager szubkultúrára vonatkozó terepkutatásunk adatait, és az akkor készült interjúkat is (Horkai, 1999).

Az ifjúsági kultúrák tere homogén térnek tekinthető a Mircea Eliade szerinti kulturális terek rendszerében, ami azt jelenti, hogy az ifjúság által érzékelt térnek nincs középpontja, hanem „helyek” összességeként ragadható meg és írható le, ellentétben például a vallásos ember által érzékelt nem homogén térrel, ahol konkrét határvonallal különülnek el egymástól a szent és a profán terek (Eliade, 1996:

¹ A tanulmány megállapításai a következő empirikus tapasztalatokból származnak: 20+4 fő félig-strukturált interjú (és fókuszcsoportos megkérdezés); 4 fő kiegészítő minta (befejezett felsőoktatási tanulmányokkal) azok a korábbi ifjúságkutatási tapasztalatok, melyek a screenager szubkultúrára irányultak.

17). Az ifjúság életében kiemelt helyeknek tekinthetők: a lakhely, az iskola helye, a szórakozóhelyek és a köztes terek. A skandináv kutatási példáknak (Laegran, 2002) ellentmondva az interjúk tapasztalatai alapján ez utóbbiak elsősorban virtuális terek, vagy „techno terek”, melyek lehetőséget biztosítanak interakciókra, kapcsolattartásra, de nem tekinthetők élettereknek, ezért ezekkel ebben a tanulmányban nem foglalkozunk.

A LAKHELY ÉS AZ ISKOLA HELYÉNEK VISZONYA A VIZSGÁLT FIATALOK ÉLETÉBEN

Az interjúalanyok többsége alapvetően két településhez kapcsolta a hétköznapijait és a hétvégéit, a lakhelyhez és az iskola helyéhez. Az ifjúság és helyi társadalom viszonyrendszere tehát főként e két település metszetében ragadható meg, ahol nemcsak az ifjúság településhez való viszonyulása, hanem a település ifjúsághoz való viszonya is kiemelt figyelmet érdemel. Megfigyeléseink, és az interjúk tapasztalatai alapján elmondható, hogy a megkérdezettek körében az erősebb társadalmi kötődés a magasabb szolgáltatási színvonalat, és a bőségesebb lehetőségeket kínáló iskola városához kapcsolódott. Ebből az is következik, hogy az alacsony szolgáltatási indexű lakhelyhez fűződő viszony folyamatosan gyengül. Azokban a közösségekben, ahol több a gyerek, kevesebb magán- és közfigyelem jut rájuk. Ahol kevés, ott társadalmilag és a magánszférában is nagyobb irántuk a gondoskodás (Kozma, 1995: 208). Ebből az következik, hogy a demográfiai adatok megmutatják egy közösségben az ifjúság iránti érdeklődést, illetve a velük való bánásmód minőségét. Ebből arra következtethetünk, hogy ha az ifjúság létszáma egy településen lecsökken, akkor a társadalmi érdeklődés megnő irántuk.

Az oktatási expanzió következményeként azok a városok szembesülnek leginkább a fiatalság elvándorlásával, ahol nem található felsőoktatási intézmény, tehát a középiskolás korosztály van elsősorban jelen. Egy Baranya megyére kiterjedő ifjúsági felmérés egyértelműen azt mutatta, hogy a továbbtanulás és a munkaerőpiaci kényszerek idézik elő a földrajzi mobilitást az ifjúság körében (Csanaky – Gerber – Józsa, 2006). Ha a mobilitás okait nem megyére, hanem közepes méretű városra vonatkoztatjuk, akkor a kulturális fogyasztás korlátozott lehetőségei is bekerülnek az okok listájába. E korosztály kulturális igényeinek a városban meglévő szórakoztató intézmények kínálatával kell beérnie. A gyöngyösi kutatás eredményeképp kiderült, hogy sok településen azzal küzdenek a fiatalok, hogy nincsen számukra megfelelő közösségi hely, és így nincs szervezett információáramlás közöttük. A közösségi élet összekapcsolódik a fogyasztói kultúra sajátosságaival, így a kocsimákba, diszkókba és más szórakozóhelyekbe szorul (Narancsik, 1995: 357). Ez jellemzi a kistelepüléseket, falvakat, községeket, de a kis- és közepes méretű városokat is.

Azokban a városokban, ahol található felsőoktatási intézmény, a helyi politikának nem kell szembenéznie az ifjúság elvándorlásából következő társadalmi

problémákkal, tehát megállapítható, hogy a felsőoktatási képzőhely a gazdasági-, a kulturális- és a társadalmi tőkét is „helyhez köti”. Az ifjúság társadalmi csoportján belül az életkor előrehaladtával egyre világosabban körvonalazódik a letelepedés helye, de ha az nem is teljesen konkrét, a település típusa mindenképpen megfogalmazódik. Vizsgálataink eredményei alapján megállapítható, hogy az ifjúsághoz kapcsolódó településtípus, s így az ifjúsághoz kapcsolható „tér-szimbólum” a (felsőoktatási intézménnyel rendelkező) „nagyváros”.

Ha közelebbről szemléljük „a város” és „az ifjú” viszonyát, akkor egy sajátos kölcsönhatási rendszer körvonalazódik. Az utóbbi években megfigyelhetővé válik, hogy a fiatalok egyre nagyobb számban lesznek jelen a városokban², így azok szolgáltatásai egyre inkább alkalmazkodnak ehhez a korcsoporthoz, szórakozóhelyek nyílnak, kulturális intézmények jönnek létre, vagy több vidéki városban megjelenik a korábban csak Budapestet jellemző rendszeres éjszakai tömegközlekedés. Az életmód felgyorsul, illetve gyorsabbnak tűnik abból következően, hogy a nyüzsgő szakaszok nem korlátozódnak a munkakezdés vagy a munka utáni időszakra, hanem a kötetlen tanulmányi időbeosztás miatt folyamatosan, a nap minden szakában megfigyelhetőek. A fiatalokat alkalmazó munkahelyek jelentős része megengedi a kötetlen munkaidőt, sőt, az internet lehetőséget biztosít a munkának a helytől való függetlenítésére is³. Az állandó lüktetés, pörgés, lendület, non-stop szolgáltatások olyan arculatot adnak a városi életmódnak, amelyhez az oda kerülő vidéki fiatalok többségükben gyorsan alkalmazkodnak, így nemcsak az ifjúsági csoportok kultúrája hat a városra, hanem a város sajátosságai is alakítani fogják az ifjúsági kultúrákat.

A lakóhely szimbolikáját alapvetően a bensőségesség, a védelmező atmoszféra élménye tölti ki, de a végső forma megtalálásának folyamata a fiatalok esetében konkrét szakaszokra bontható. Ezek a periódusok tulajdonképpen a térváltás szakaszai, melyek az „út” motívumának, vagy az „átmenet” állomásainak is tekinthetőek. A megkérdezett középiskolások többsége még szüleivel lakik, de a szülői házhoz való érzelmi kötődés folyamatosan csökken. A vidéki fiatalok esetében megjelenik a részleges térbeli elszakadás is, ha a középiskolába való eljutás nem oldható meg bejárással, akkor a kollégium marad lehetőségként, az önálló albérlés egyáltalán nem jellemző ennél a korosztálynál. A társadalmi kontroll és intézményi szabályrendszer megléte fontos a középiskolai kollégiumokban, de ennek ellenére olyan képzetek is társulnak ehhez a közeget, amelyek hatástalannak tartják e szabályozottságot, s a korai önállósodás elősegítőjének, katalizátorának tekintik ezt az intézményt.

„Hát őőő, nekem úgy volt, hogy megyek Debrecenbe az Adyba drámára, mert oda szerettem volna menni. Vagy megyek a Zrínyibe és tanulom a nyelveket és utána lesz, ahogy lesz és akkor emellett döntöttem. Pedig az Adyba is felvettek volna valószínűleg, mert fontos volt az is, hogy ne koliba menjek, hogy ne zúlljek el, és így bejárás lesznek reggelente.” (14 éves lány, 2006)

² Egyrészt az oktatási expanzió következtében, másrészt a demográfiai sajátosságok miatt.

³ A köznyelvben egyre gyakrabban használják a „neonomád” kifejezést erre a munkavégzés-típusra.

A kétlakiság és a fokozatos vagy egyeseknél hirtelen bekövetkező önállósodás átmeneti időszaka a felsőoktatási intézményhez kötődik. Az otthonosság érzése, a lakhelyhez való ragaszkodás ritkán jellemzi ezt az életszakaszt, hiszen a több évig tartó tanulmányok alatt több kollégiumi szoba és lakótárs, vagy még több különböző albérlet jellemzi a fiatalok lakásviszonyait. Ez az alkalmazkodás megtanulásának időszaka, a szülőktől való fokozatos távolodás és a növekvő személyes szabadság megélése. Általában a több évig tartó „úton létre”, a folyamatosan változó életterekre és lakhelyekre válaszul fogalmazódik meg a fiatalok nagy részében a tanulmányok végéhez közeledve az állandóság, a letelepedés és a helyhez kötöttség igénye. Ha ezt az időszakot „utazásnak” tekintjük, akkor a tévutakkal való szembe-sülés is megtörténik, de mindenképpen a mozgékony-ság, az alkalmazkodási kényszer, az új vállalkozások szakasza kell, hogy legyen, ahol az „utazó” szerepe egyfajta „interkulturális” szerep is (Faragó, 2005). Az interjúk alapján elmondható, hogy ehhez az életszakaszhoz alapvetően a személyes szabadság, és a kötetlen idő és térkapcsolatok megélése társul, amelyek „a városhoz” kötődnek, és annak keretein belül jelennek meg. Az interjúalanyok nem szívesen utaznak sem kulturális program, sem egyéb önálló tevékenység miatt más városokba, vagy akár külföldre. Ez azt jelenti, hogy „a várost” ritkán hagyják el, így kevésbé érvényesül „az utazás” komparatív komponense, s ez a megállapítás paradox módon viszonyul általában az ifjúságról megfogalmazott „pörgés”, „mozgékony-ság”, „mobilitás”, „lendület” jellemezte kulturális sztereotípiákhoz. *„Az utazás, mint egy saját-ságos térközi-kultúraközi gondolkodás az összetevő szemlélet felerősítésével megtanít hasonlatokban tájékozódni, kialakítja a kulturális fordítás eljárás-módját, amelyben kidomborodik a saját idegenszerű-sége is.”* (Faragó, 2005: 16) Az utazás, mint kedvelt időtöltés vagy hobbi sem jelenik meg az említések között, az interjúalanyok többsége nem járt külföldön, és Budapesten is csak néha, vásárolni. Az utazási élményeik, mint kognitív vagy kulturális tevékenység többnyire a középiskolás osztálykirándulások emlékei. Ha visszatekintünk korábbi ifjúságkutatásaink tapasztalataira (Horkai, 1999), megállapíthatjuk, hogy most majdnem egy évtized elmúltával is hasonló paradox jelenségekkel találkozunk, mint az akkori kutatási eredményekben, s ezek ugyan-úgy elsősorban a kultúra többre-tegű fogalmi kereteiből adódnak. Az a „pörgés”, „lendületesség”, illetve „mobilitás”, „mozgékony-ság”, amellyel a fiatalok leírják saját életmódjukat, a kívülálló számára passzív-nak és helyhez kötött-nak tűnik.

Amikor az utazás mégis megjelenik az elbeszélésekben, akkor elsősorban egzisztenciális megoldásként van jelen. Nem a világból való kivonulást jeleníti meg, hanem a lehetőségek keresését, mivel a megnevezett tartós cél – „a külföld” – nem ismert, s még csak nem is konkrét hely, sokkal inkább egy homályos, de optimista jövőbetekintés szimbóluma, s ezzel együtt a kétségbeesett és kilátástalan helybéli jelen megtestesítője is. Ez a fajta „el ebből az országból” attitűd azonban nem kifejezetten köthető kizárólag az ifjúság csoportjaihoz, de az életkor előrehaladtával csökkenő megjelenést mutat. Ugyanez a motívum jellemzi a lakhely és az iskola helyének viszonyát is akkor, amikor ez a kettő nem egybeeső földrajzi hely.

A SZÓRAKOZÁS HELYEI

A szórakozás helyeinek jellemzése nem választható el az idő fogalmának kulturális konstrukciójára való utalástól, hiszen a szabadidő lesz az, amely a szórakozás formáinak kereteit kijelöli, s így meghatározza az ahhoz kapcsolódó terek sajátosságait is. A szabadidővel való rendelkezés mértéke nagyban függ attól, hogy az egyén hogyan értelmezi a szabadidő fogalmát. Az interjúalanyok egy része azt értette szabadidő alatt, amikor megteheti, hogy nem csinál semmit, ők főként a középiskolás korosztály képviselői. Az ő esetükben szórakozásnak számít a vásárlás, van olyan, aki heti rendszerességgel vesz magának valami ruhaneműt. A bevásárló helyek, plázák és hipermarketek tehát a szórakozás helyeit is jelentik.

A főiskolások többször számoltak be „konkrét” szabadidős tevékenységekről, vagy vágyott tevékenységekről, és amennyi időt ezekkel a tevékenységekkel töltenek, ezt mérik szabadidejüként. Sokan az alvást jelölték meg fő szabadidős tevékenységként, de ugyanennyien a bulizást, szórakozást, barátokkal való kapcsolattartást. A tanulásra fordított idő senkinél nem számított bele a szabadidő mennyiségébe.

„Mivel érettségi előtt állok, így nem nagyon van arra időm, hogy szórakozzak, meg hogy legyen szabadidőm. De péntekenként el szoktam menni vásárolni. Akkor kapcsolódom ki.” (17 éves lány, 2006)

A szórakozás helyeként megjelenhet a lakóhely, az otthon, és az iskola helye is. Ebben az esetben a szórakozás főként rekreációként értendő. Az otthon végzett tevékenységek azonban általában passzív szórakozásnak tekinthetők.

„Inkább a hétvége a szabad, este 7-10-ig, az az idő, ami tényleg szabad. Ilyenkor barátokkal találkozom, olvasok, vagy internetezek.” (20 éves lány, 2006)

Az aktív szórakozás helye „a buli” helyszíne, s időhöz kötöttsége is meghatározott, a középiskolások életében többnyire a hétvégéhez kapcsolódó „rituális” tevékenység, míg a főiskolások, egyetemisták esetében ugyanolyan valószínűséggel lehet hétköznapi is, és hétvége is.

„Szabadidőm durván napi 5 óra, haveroknál, kávézóknál, hétvégén szórakozóhelyen, otthon, internet előtt töltöm.” (17 éves fiú, 2006)

Az ideális szórakozóhely nagyjából hasonló arculatot mutat az összes interjúalany esetében, kiemelik a higiénia fontosságát, és hogy sajnos ritka az ilyen típusú hely a környezetükben. Általában többfunkciós tereket említene, ahol táncolásra, de beszélgetésre is van lehetőség, el lehet különíteni a dohányzó és nemdohányzó részeket, és nem túl drága. A szórakozóhelyet azonban az teszi igazán ideálissá, hogy ugyanaz a korcsoport látogatja, amibe a megkérdezett fiatal is tar-

tozik. Ha idősebbek az odalátogatók, az megengedhető, de a fiatalabb korosztályok tagjait egyik csoport sem látja szívesen kedvelt helyén.

„Az ideális szórakozóhely higiénikus, jó a zene, teltházas mindig, jó a kiszolgálás, nagy táncter, ilyenek. Ahol lakok, ott ilyen nincs, Nyíregyházán van.” (17 éves fiú, 2007)

A bulihoz, szórakozáshoz az interjúalanyok elsöprő többsége szerint (mindössze két kivétel akadt) hozzátartozik az alkoholfogyasztás és a dohányzás is. Az alkoholfogyasztás terén mindegyikük mértékletességről számol be, de a dohányzás gyakoriságában és intenzitásában nincs különbség a középiskolás és a főiskolás korosztály között. Ebből az következik, hogy a szórakozóhelyen elvárt, hogy árusítanak alkoholt, és van dohányzásra kijelölt hely.

A zenei ízlés tekintetében a megkérdezett fiatalok főként a kereskedelmi rádiókból ismert slágereket hallgatják, azokat hallják szívesen a szórakozóhelyeken is. Kialakult zenei stílushoz való ragaszkodás egy válaszadónál jelent meg, aki a techno irányzatait emelte ki kedvenc stílusaként. Techno-partik a környezetében nem nagyon vannak, így más buli-helyekkel kellett beérnie, ennek hatására elmondása szerint kommerszé vált az ízlése. Arra a kérdésre, hogy tud-e, vagy feltételes módban kérdezve: tudna-e azonosulni valamely ifjúsági csoporttal (szubkultúrával), egy kivételtől eltekintve mindenki határozott nemmel válaszolt.⁴

Az „egyéniesség” értelmezése, a különlegesség megfogalmazása szintén paradox jellemvonásokat mutat, hiszen a kívülálló számára nem a besimulás és az elvegyülés asszociációi társulnak ezekhez a fogalmakhoz, mint a megkérdezett fiatalok esetében. Az underground szó jelentését többségük nem is ismeri, a metróra asszociált róla, vagy valami meghatározhatatlan zenei irányzatként definiálták, amire nem tudtak példát mondani.

„Számomra független, hogy ki milyen szubkultúrát képvisel, ha számomra szimpatikus, akkor nem nagyon foglalkozom vele, hogy ő most technós, vagy punk, vagy rocker, tehát ez lényegtelen számomra. Én pedig nem akarok azonosulni ezekkel a csoportokkal.” (20 éves fiú, 2007)

A fesztiválok látogatása, amelyet Gábor Kálmán (Gábor, 2000; 2005; Gábor – Szemerszki, 2006) a középosztályosodás egyik fő mutatójának tart, nem jellemző az interjúalanyokra. Két kivétel van, a Hegyalja-fesztivál és a Kotta-fesztivál. A Sziget-fesztiválon egyikük sem volt még, főként anyagi okok miatt, de többen mondták, hogy valószínű elveszítettnek éreznék magukat ott vidéki fiatakként, mert főként a pestiek és külföldiek látogatják, hiszen ők tudják megfizetni.

Általánosságban elmondható, hogy a megkérdezett fiatalok nem mobilisak, nem szívesen utaznak kulturális programok kedvéért. Ha mégis, akkor egy évben egyszer vagy kétszer teszik ezt, és legtávolabbi úti céljuk Budapest. Külföldre nem

⁴ A kivétel a technós szubkultúrát jelölte meg (24 éves lány).

járnak, külföldi kapcsolataik nincsenek, nyelvtudásuk saját megítélésük alapján nem megfelelő. A főiskolások – egyetemisták a nyelvoktatás hiányát gyakran kiemelik a felsőoktatási tanulmányaik kapcsán.

Abban az esetben, amikor a fesztivál-jellegű szórakozás lehetősége helybe érkezik, akár egyetemi, akár főiskolai napok keretében, jellemző, hogy az elsőévesek, a frissen odakerültek közül a vidéki fiatalok kétféleképpen reagálnak. Ez a két viselkedési mód tulajdonképpen két szélsőség: vagy nem vesznek részt, nem érdekli őket, nem mennek el; vagy olyan lendülettel vetik magukat az eseményekbe, mint még soha, és nagy mennyiségű alkohol fogyasztása mellett ismerkednek a hirtelen jött szabadsággal.

„Hegyalja-fesztivál az, ami nagyon tetszik, és barátokkal mindig ellátogatunk oda. Más program miatt maximum Pestig megyünk, félévente egyszer mondjuk. Külföldön nem jártam még ilyen ügyben.” (20 éves fiú, 2006)

„Fesztiválokra nem voltam, de nem hiszem, hogy ezekre elmennék. Ritkán utazok, nem látogatok fesztiválokra.” (20 éves lány, 2007)

Az önmegvalósítás formái szabadidős tevékenységekként, vagy hobbiként való említése nem jellemző. Kreatív művészeti tevékenységeket a megkérdezettek közül senki sem üz, egyedül a táncot említette egy-két fiatal. A „művészlélek” említése kivétel nélkül pejoratív jelzőként bukkant fel beszámolóikban, és ezeket az önmegvalósító ténykedéseket (rajzolás, festés, versírás) unalmas időöltésnek határozták meg. A sportolási hajlandósággal ugyanez a helyzet, a kötelező testnevelésórákon kívül az interjúalanyok többsége nem végez rendszeres testmozgást. Egyikük a sporttevékenységei között azt emelte ki, hogy relaxálni jár (21 éves lány). Ebből az következik, hogy a sportlétesítmények vagy sportcentrumok nem jelennek meg a megkérdezett fiatalok szórakozási helyeiként.

Ha a szórakozás és a buli helye szimbolizálná a vizsgált ifjúsági kultúrákat, akkor az interjúk alapján a helyhez kötöttséggel, passzivitással, és környezetbe simulással jellemezhetnénk azokat, s mivel nem kerültek említésre kultuszhelyek, így a szórakozóhelyeket nem tekintjük az ifjúság szakrális tereinek. Ez a jelenség ismételt az a kijelentésünket igazolja, miszerint az ifjúsági kultúra terei középpont nélküli homogén terek. A vizsgált ifjúsági kultúrákhoz tartozó terek jellemvonásait tekintve tehát többnyire átmeneti jellegű zárt terek, identitást építő jellegük gyenge, kivételt képez ezek közül az iskola helye, „a város”, illetve bizonyos köztes terek rendszeres látogatása. Mivel a tartós otthonosság érzetének is leginkább a város felel meg a felkínált és megszokott szolgáltatások miatt is, így a vágyott letelepedésük helyeül többnyire ezeket jelölik meg a fiatalok. Ezekben a városokban találhatóak meg a szórakozás számukra kedvelt helyei is, bár utóbbiak nem válnak konkrét helyekként az ifjúsági kultúrák középponti terévé. A szórakozásról megállapítható, hogy az időbeosztás és a szabadidő szubjektív értelmezéseinek következtében legalább annyira kötődik az idő kulturális és szociális ér-

zékeléséhez és konstrukciójához is, mint a téréhez. A terek kulturális értelmezése tehát megkívánja az időszemlélet vizsgálatát is, hiszen a két kulturális konstrukció szorosan összefügg egymással, minden társadalmi csoport esetében.

AZ IFJÚSÁGI KULTÚRÁK IDŐSZEMLÉLETE

Az idő mind a fizikai, mind a társadalmi térben meghatározó entitásként van jelen, a társadalmi és kulturális eseményeknek a térbeliség mellett az időbeliség a másik alapvető tulajdonságuk. Az idő természetével kapcsolatban Norbert Elias két nézetet fogalmaz meg és vet össze, az egyik a newtoni időszemlélet, mely szerint az idő objektíven, pontosan mérhető, a másik a kanti értelmezés, mely szerint az idő szubjektív, velünk született élményforma. Elias ez utóbbi mellett foglalt állást, úgy véli, az idő szociális konstrukció, a társadalom életének egyik rendezője. Ezt történelmi utalásokkal is alátámasztja, arra a középkori mondásra hivatkozva, miszerint: „*Minden városnak saját ideje van*”, vagyis minden városban a saját dóm, templom órájához igazították az életüket, s városról városra lehetett némi eltérés a „pontos időben”, így az idő fogalma nem valami eleve adottként értelmezhető, hanem a társadalmi gyakorlat során kikristályosodott szimbólumként (Elias, 1990: 28).

James Carey az idő társadalmi szimbólumként történő értelmezéséhez hozzáteszi a technológia hatásrendszerét, utalva az időzónák megteremtésére, és az idő technológiai eszközök használata általi felgyorsítására (Carey, 1992). Ez a folyamat átalakítja a kultúrák időháztartását is, a monokronikus szemlélet felől fokozatosan elmozdítja annak tagjait a polikronikus időszemlélet irányába. A tér megszervezésével az is összefügg, hogy ki milyen módon gazdálkodik az idővel. A monokronikus és a polikronikus időszemlélet két ellentétes jelzőkkel leírható időérzékelés, az első az időt egy egységes folyamatként kezeli, ahol a cselekvések egymást követik, nem csúsznak össze, nem jelennek meg párhuzamos cselekvésekként; a második esetében viszont több tevékenység is kerülhet azonos időszakaszra. A monokronikus személyiség térben is elszigeteli a különböző tevékenységeit, ezzel szemben a polikronikus személy összegyűjti cselekvéseit, és multifunkcionális terekben léteznek (Hall, 1995: 186-187). Ha az ifjúsági kultúrák tagjainak időszemléletét térhasználati szokásaik függvényében kellene meghatározni, akkor mind a homogén jellegű, mind a többfunkciós terek kedvelése, és a korábbi kutatásainkban megfigalmazódott technikai kommunikációs közeg általánossá válásának következményeként a polikronikus jelzővel illelhetjük azt.

A TECHNIKAI KÖRNYEZET ÁLTAL URALT IDŐ

A technikai eszközökkel való rendelkezés és azok napi szintű használata átalakítja a velük együtt élők időmérlegét, mert ezek lehetőséget adnak arra, hogy a különféle cselekvések időben egyszerre történjenek. A technikai eszközökkel való



ellátottság általánosan mondható a fiatalok körében, minden megkérdezett rendelkezik számítógéppel és mobiltelefonnal. A többség tud otthon is internetezni, van mp3 lejátszója, DVD-je. Egy interjúalanyunk van saját autója, ami a barátjával közös (23 éves lány). A számítógéppel és az internettel való kapcsolatuk azonban nem felhőtlen, többen szükséges rosszként említették ezeket az eszközöket, amelyek csak problémákat okoznak.

A technikai eszközök iránti rajongás néhány generáció alatt – a screenagerektől napjaink ifjúságáig – megszokássá szelődött. Az okokról megoszlanak a vélemények, de az interjúk tapasztalatai alapján ott romlik el a dolog, hogy a számítástechnikával, informatikával iskolai keretek között találkozhatnak. Több interjúból kiderült, hogy a diákok otthon többnyire jobb számítógépekkel rendelkeznek, mint amiken az iskolában tanulhatnak, dolgozhatnak, így az iskola által közvetített informatikai tudásanyag sokszor a gépállomány elavultságának következtében korszerűtlen. Akik csak az iskolából próbálják megtanulni, saját bevallásuk alapján nem tudják jól kezelni a számítógépet, nem tudnak problémát megoldani a segítségével, nem tudják kreatívan használni feladataik megoldására, ellentétben azokkal, akik ezen a szinten túllépve, egymástól, barátoktól és saját maguk kárán, önállóan sajátították el ezeket az ismereteket. A megkérdezettek többsége saját számítástechnikai tudásának alkalmazhatóságát maximum közepesre értékelte, vagy ettől rosszabbra. Többen kiemelték, hogy szerintük a tanáraik se értenek a gépek kezeléséhez vagy az ezekkel kapcsolatos lehetőségek alkalmazásához. Az interjúk tapasztalatai alapján megállapítható, hogy az interjúalanyok kommunikációs státusza magas, de számítógépes írás-olvasástudásuk alacsony szinten áll.

„Ami nekem van, az mp3 lejátszó, DVD, internet, tv, számítógép, ezek lekötik az embereket, és szükség van a mai társadalom fejlődésével együtt haladni. Ebben nőtem fel, úgymond számítógépes generáció vagyunk, sok mindent meg tudok csinálni. De például a számítógépes játékoknak nem vagyok a híve.” (17 éves lány, 2006)

A számítógépes játékok elsősorban a középiskolás fiúk kedvelt szabadidő eltöltési módja, és többnyire a stratégiai játékok érdekességét emelik ki. Elmondásaik alapján azonban elég sok időt követelnek, így ritkán játszanak. A korábbi számítógépes játékok iránti screenager lelkesedés⁵ szintén kikopott az ifjúsági kultúrákból.

⁵ „A számítógépes játékok között például vannak jók, vannak rosszak, én a stratégiai játékokat szeretem. Ezek arról szólnak általában, hogy le kell lőni valakit, el kell foglalni más helyeket. Ezekben a játékokban másként kell gondolkodni, mint az egyszerű egyéb játékokban. Kell tudni előre látni, s ezek akkor a legjobbak, amikor valamilyen problémával kerülsz szembe, problémát kell megoldani. Ha valamit nem tudok megoldani, akkor felhívom a haverokat, hogy ők hogy csinálták ezt vagy azt a dolgot. Volt olyan, hogy mondjuk az egyik játékban nem jutottam tovább a nyolcadik pályán, ekkor felhívtam az egyik barátomat, aki szintén szokott ezzel játszani; és kiderült, hogy oda kell valami zöld kulcs, amit a hatodik pályán kell megszerezni, amit csak úgy lehet, hogy ha hátulról ölj meg a szörnyet, mert akkor kinyílik mögötte egy ajtó, ott egy ládában van egy kulcs, aminek a kulcsát a negyedik pályán kellett megszerezni és így tovább. Most ezeket vagy megkérdezem valakitől, ha már nem bírsz továbblépni, vagy addig kísérletezel a különféle variációkkal, amíg vala-

Ami megmaradt, az a „multitasking” jelensége, azaz az interjúalanyok többsége képes egyszerre több dologra figyelni, és egyszerre több dologgal foglalkozni, megítélésük alapján jó hatásokkal is.

„Msn-en csevegek, tv-t nézek, és zenét is hallgatok hozzá.” (20 éves lány, 2007)

„Tanulás mellett zenehallgatás, beszélgetés, tv, ezt megszoktam.” (21 éves fiú, 2006)

A „multitasking” megléte már önmagában polikronikus időszemléletre utal. Ehhez társul az a szubjektív időérzet is, amely a sok egymásra csúszó és párhuzamosan végzett aktív és passzív tevékenység kapcsán az idő hiányának érzetét erősíti. A fiatalos életforma jellemzése a „pörgés”, a „lendületesség” és a „mozgékonyosság” egyik megélése az, hogy soha nincs semmire idő, és mindig rohanni kell valahová.

A megkérdezett fiatalok túlterheltnek érzik magukat, elmondásuk szerint kevés szabadidővel rendelkeznek, de amikor azt kértük, hogy meséljék el egy napjukat, akkor a napi tevékenységek sorában nem történt tulajdonképpen semmi olyan, ami ezt a túlterheltség-érzetet, vagy a rohanást, az állandó mozgásban létet tényleges aktív tevékenységekkel kitöltötte volna. Az elmesélt cselekvések nem voltak konkrétak, sokszor virtuálisan lezajló konfliktusok megoldására vonatkoztak. Ezek a szubjektív időérzetek hatnak a fiatalok társas és társadalmi aktivitására, aktivizálhatóságára is.

A VIZSGÁLT IFJÚSÁG JÖVŐKÉPE

A jövőkép-vizsgálatok többnyire két nagy témakört érintenek, egyrészt az egyén személyes jövőjére vonatkozó elképzeléseit térképezik fel, másrészt a személyes jövő megélésének kontextusaként a környezet, a világ jövőjéről megfogalmazott feltételezések sokaságát írják le. Utóbbit a szociológiai kutatások kisebb hangsúllyal, vagy egyáltalán nem vizsgálják (Gazsó – Laki, 2004).

A személyes jövőkép alakulása a vizsgált interjú minta körében kivétel nélkül optimista, a világ jövőjéről alkotott elképzelések ezzel ellentétben kivétel nélkül pesszimisták voltak.

„A környezetszennyezés az számomra nagy gond, megújuló energiaforrásokat kellene keresni, meg az hogy mindent a pénz mozgat.” (20 éves fiú, 2007)

hogy véletlenül rá nem jössz, hogy lehet továbblépni. Ha rájössz, az nagy sikerélmény. Ami nem egészen ilyesmi, az például a Tetrisz. Bár ott is előre kell gondolkodni valamennyire. Azt nem szeretem, bár egy időben sokat játszottam, és amikor abbahagytam és becsuktam a szememet akkor is mentek a szemem előtt a dolgok. Pergett a játék a szemem előtt akkor is, amikor már nem játszottam”. (23 éves fiú, 1998)

„A világ jövője, ha így halad az nagyon rossz, egyrészt a környezetszennyezés, másrészt a mostani viszonyok a politikában, ha így haladunk, akkor az a társadalom összeomlását fogja eredményezni. Oda kellene egy kicsit figyelni a világra és a környezetre, természetre.” (20 éves lány, 2006)

A jövő megélése földrajzi mobilitást vetít elő szinte minden interjúalanynál, tehát az időbeli változást térbeli változáshoz is kötik. Ez a mobilitás elsősorban külső kényszerek hatására (főiskola, munkahely) fogalmazódik meg, de sok esetben belső késztetés is áll a döntés mögött, amikor a fiatal az „élettel nem rendelkező” kisvárost cserélné le egy mentalitásának jobban megfelelő helyre. A külföld nem vonzó a válaszadók számára, igazából Budapest sem, mindkét terület tele van kihívásokkal, ami kényelmetlenné is teszi az ottlétet.

„Valahol máshol, el akarok menni, mert már túl ismerem.” (17 éves fiú, 2006)

„Szeretnék egy nagyobb városba költözni, Nyíregyháza vagy Debrecen jó, Pest az már túl nyüzsgő.” (20 éves lány, 2006)

A személyes jövőelképzelésekben az optimizmus mellett nem található meg semmi különös. Ahogy Gázsó és Laki (2004) fogalmaz, a „lét és fajfenntartás motivációin” kívül mást, „világmegváltó célt” már nem tartalmaz. A vágyott dolgok, a jólét, család, karrier, autó, esetleg még egy diploma, vagy doktori cím, mind személyes teljesítményhez kötődnek és az egyénre vonatkoznak. Nem szerepelnek az elképzelések között a világ jobbá tételére vonatkozó közösségi tervek, célok. A társadalmi változások dinamikájához méri a nemzedékek közötti különbségeket Gázsó és Laki, és véleményük szerint a rendszerváltozás makrofolyamatai mind a mai napig éreztetik hatásukat a társadalmi változásokon keresztül megmutatkozó jövőelképzelésekben. A bizonytalanság megélésének növekedése az, ami pesszimista, jövőkép nélküli viszonyrendszert alakít ki a társadalmi környezethez (Gázsó – Laki, 2004). Mivel ez az attitűd az interjúalanyok körében nem bukkant fel, feltételezhetjük a stabil és biztonságos, támogató családi hátteret, mint erős társadalmi tőkét. Bourdieu tőkefogalmainak magyarázataiban Zinnecker (2006) is kiemeli a támogató és biztonságos családi környezet fontosságát, mint a középosztályosodás egyik kritériumát.

„Tíz év, amikor családot alapítok, mert annyi idő kell, hogy megfelelő legyen az anyagi helyzet. Szakképesítést szeretnék, mást nem, pénzügyi terület érdekel. Bankba szeretnék elmenni dolgozni, ...hát, mint valami. Az a szó, amit az előbb mondtál, az egzisztencia: az meg mi? Mit jelent?” (21 éves fiú, 2006)

A munkába állás feltételezett időpontjáról alkotott elképzelések már inkább realisták, mint optimisták. A többség tisztában van azzal, hogy a diploma megszerzése után sokszor egy évnek is el kell telnie, mire megfelelő munkát találhat. Ez az időszak visszavethet a korábban megszokott szabadság- és önállóságérzeten, s ismét

felerősíti a szülőktől való függés szerepét a fiatalok életében. Ezt azonban az iskolai életszakaszban nem tudatosítják, nem is nagyon foglalkoznak vele, ha előkerül egy-egy sötétebb kép ezzel kapcsolatban, azt gyorsan el is hessegetik. A munkakeresés időszakában, különösen akkor, ha az a vártál tovább tart, és sok sikertelen próbálkozással jár, hajlamos a korábban optimista jövőkép pesszimistává válni. A családalapítás szinte mindenkinél a biztos anyagi háttér megteremtése után következik a tervezett dolgok körében, ennek idejét annál későbbre jelölik ki, minél idősebbeket kérdezzünk róla. Az interjúalanyok átlagosan 3-5 év múlva gondolják, hogy eljutnak a családalapításig, függetlenül attól, hogy éppen hány évesek.

Az „acid perspektivizmus” típusú időszemlélet által generált jövőkép-nélküliség nem sajátja az általunk vizsgált középiskolás és főiskolás, egyetemista korosztálynak. A fiatalok, mint „mozgásban lévő” társadalmi réteg, erős célok által motivált jövőkép felé tartanak, amelyet képesek konkrét formában is megfogalmazni. Ellentmondás érződik azonban a személyes jövőkép optimizmusa és a világ jövőjére vonatkozó pesszimista elképzelések között, ami a korábbi kutatási eredményeinkhez képest markánsabb különbségek jelennek meg (Horkai, 2002). A „világban élés” lehetőségei olyan formában jelennek meg számukra, amelyek nem zavarják a személyes hétköznapi megélésének nyugalmát, így a környezet állapotát, vagy a világot veszélyeztető katasztrófákat igyekeznek kizárni a személyes életterükből. Ami ezekről a médiában megjelenik, és hozzájuk is eljut, azt kellő távolságtartással és passzívan szemlélik, aktív cselekvésre nem ösztönzi őket, elsősorban a tehetlenség érzése miatt.

A tartós jelenközpontúság, mintegy védekezés megjelenik azoknál a fiataloknál, akik már befejezték felsőoktatási tanulmányaikat, és annak hasznosságát a munkaerőpiacon igyekeznek lemérni, folyamatos munkakereséssel. Azok, akik megfelelő kapcsolatrendszer és információ hiányában munkatapasztalat nélkül vágnak neki az álláskeresésnek, a kiegészítő interjúk tapasztalatai alapján rendre falakba ütköznek, és csalódások sora éri őket.

„Nem tudom ki, és mennyire tudja átérezni a helyzetemet, de én azt gondolom, valami nagyon rosszul működik ebben az országban. Az iskola elhíti veled, hogy jó vagy, különösen, ha jó jegyeket kapsz folyton, meg mondjuk vörös a diplomád. Elhíti, hogy ad egy szakmát, de a hasznosításhoz nem kapsz útmutatást. A karrierirodák nem érnek semmit. De én például túl vagyok a 37. állásinterjúmon, minden eredmény nélkül. Lehet, én csinálom rosszul, de akkor nem én vagyok az egyetlen. Sőt! És már nem nagyon van kedvem újra elmenni, mert eleve úgy megyek, hogy már unom, nem vagyok motivált, és ez bizonyára látszik is. (...) Hogy miből élek... Mindig van valami apró lehetőség, ismerősöknek besegítek ebbe-abba egy kis pénzért. Tudom, ez feketemunka. De most ez van, és nem is látom mi lesz. Hogy ne hülyüljek teljesen meg, így nem is nagyon gondolok arra, hogy mi lesz, próbálok örülni annak, ami van.” (25 éves fiú, 2007)

Ez a fajta jelenközpontúság némileg különbözik a screenagerek „acid perspektivizmusától” (Horkai, 1999), hiszen ott a pillanatnyi jólét, és a jelen, mint kedvező állapot volt az, ami ott tartotta őket, tehát az az attitűd mutatkozik meg a háttérben, mely szerint a jövő a jelentől csak rosszabb lehet. A már-már reménytelenül

munkát kereső fiatalok esetében a jövő jobb lenne, mert a világban élés kedvezőbb feltételeinek megteremtésével kecsegtet, de az odáig jutás homályos, így nincs kapcsolat a nem túl jó jelen és a jót ígérő jövő között. Ez a kapocsnélküliség süllyeszti őket a jelenbe, mindinkább rontva a jobb jövő elérését célzó törekvéseiket.

Az egyén jövőképét tehát alapvetően meghatározza a jelenben megtapasztalt helyzete, s minél nagyobb a jelen bizonytalansága, annál sötétebb a jövőkép. Ha viszont a jelent többé-kevésbé biztonságosnak és lehetőségekkel telinek élik meg, akkor a közeljövőben esetlegesen felmerülő negatív események kísértése (például próbaidős munka elvesztése, lakásgondok, párkapcsolati gondok) sem idéznek elő jövőkép-nélküliséget.

IRODALOM

- BERGER, PETER L. – LUCKMAN THOMAS (1991): *The Social Construction of Reality*. New York: Penguin Books
- CSANAKY ANDRÁS – GERBER GÉZA – JÓZSA GYÖRGY (2006): Az ifjúság helyzete és jövőtervei Baranya megyében – 2005. *Új Ifjúsági Szemle*, 4 (3): 47-54.
- CAREY, JAMES W. (1992): *Communacation as Culture*. New York, London: Routledge
- ELIADE, MIRCEA (1996): *A szent és a profán* Budapest: Európa Kiadó
- ELIAS, NORBERT (1990): Az időről. In: Gellériné Lázár Mária (szerk.): *Időben élni*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 15-47.
- FARAGÓ KORNÉLIA (2005): *Kultúrák és narratívák*. Újvidék: Fórum Könyvkiadó
- GÁBOR KÁLMÁN – SZEMERSZKI MARIANNA (2006): *Sziget Fesztivál 2005*. Az új fiatal középosztály és az élettervezés. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- GÁBOR KÁLMÁN (2000): *A középosztály szigete*. Szeged: Belvedere Kiadó
- GÁBOR KÁLMÁN (2005): *Fesztiválok ifjúsága és a drog*. Szeged: Belvedere Kiadó
- GAZSÓ FERENC – LAKI LÁSZLÓ (2004): *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest: Napvilág Kiadó
- HALL, EDWARD T. (1995): *Rejtett dimenziók*, Budapest: Katalizátor Iroda
- HORKAI ANITA (1999): *Screenagerek*. A techno-kultúra megjelenési formái a mai Magyarországon. Budapest: MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont
- HORKAI ANITA (2002): Perfect Future? Screenagers in Schools in Hungary In: Anatol Gremalschi (ed.): *Educating Tolerance in Multicultural Societies*. Soros Foundation-Moldova, Institute for Public Policy-Moldova, East East Program of the Open Society Institute-Budapest. 198-207.
- KOZMA TAMÁS (1995): *Ifjúság és oktatás*. *Educatio*, 4 (2): 208-222.
- LAEGAN, ANNE SOPHIE (2002): *The Petrol Station and the Internet Café*. *Rural Technospaces For Youth*. *Journal of Rural Studies* 2002 (18): 157-168.
- NARANCSIK ÁGNES (1995): *Helyi társadalom és ifjúság*. *Educatio*, 4 (2): 355-358.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához, In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*, Szeged: Belvedere Kiadó, 69-94.

Ercsei Kálmán

AZ IFJÚSÁGI KORSZAKVÁLTÁS SZABADIDŐS SZCENÁRIÓJA ROMÁNIÁBAN.

MEGÁLLAPÍTÁSOK ÉS TÉZISEK A FÉLSZIGET-FESZTIVÁL FIATALJAI KAPCSÁN

A FÉLSZIGET-KUTATÁS TÖRTÉNETE

2005-ben sikerült első ízben kérdőíves vizsgálatot végeznünk a Félsziget fesztivál látogatói körében. A kutatás során a fesztiválozók (pontosabban fesztiválozó fiatalok) társadalmi profiljának körvonalazására törekedtünk, arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen anyagi-gazdasági, iskolázottsági, családi háttérrel rendelkeznek, milyen fogyasztói preferenciákat, stílusokat tudnak magukénak, beszélhetünk-e (illetve mennyire beszélhetünk) esetükben privát/egzisztenciálisszféra autonómiáról, rendelkeznek-e fogyasztói státussal, (illetve amennyiben igen, milyen jegyeket visel ez a státus), milyen nyelvismerettel rendelkeznek a résztvevők, milyen gyakran járnak és milyen célból járnak külföldre, milyen tekintetben beszélhetünk kitelepedési szándékról, milyen politikai preferenciákkal és kultúrával rendelkeznek, mennyire toleránsak, milyen értékrendet vallanak magukénak.

A kutatás módszertanilag két pillérre támaszkodott. Első pillére a kontaktlapos adatfelvétel volt, mely a hetijeggyel belépők szocio-demográfiai profiljának körvonalazását tűzte ki célul. A második pillér a kérdőíves adatfelvételt jelentette, amely a fentebb említett kérdések megválaszolásához szükséges adatgyűjtést jelentette kérdőíves interjúk formájában, s amelynek során egyaránt törekedtünk a hetijegyes és napijegyes résztvevők elérésére.

A 2005-ös vizsgálatot (mind tartalmi, mind módszertani tekintetben) hasonló formában 2006-ban megismételtük. A lényeges különbséget 2005-höz képest a nagyobb esetszám jelentette (ld. az 1. táblázatot).

1. táblázat: A kontaktlapos és a kérdőíves kérdezés esetszámai, valamint az interjúk átlagos hossza 2005-20081

	Kontaktlapok esetszáma	Kérdőíves interjúk száma	Kérdőíves interjúk időtartamának átlaga
2005	2071 (2059) ¹	645	36
2006	3237 (2907)	932	32
2007	1994 (2380)	945	37
2008	1875 (1045)	751	40

Forrás: Félsgiget kutatás 2005-2008

2007-ben és 2008-ban újabb vizsgálatra került sor, új kérdéskörökre fókuszálva, s egyben tartalmilag szorosabban kapcsolódva a budapesti Sziget-vizsgálatokhoz. 2007-ben a – korábbi módszertani kereteken belül – vizsgálat a fiatalok globalizációhoz, az Európai Unióhoz való viszonyulásának mérésére, a fiatalok problémaérzékelésének és civil státusának vizsgálatára (a civil szervezetekhez való kötődéssel és civil szférában történő szerepvállaláshoz kapcsolódó kérdésekkel) koncentrált. 2008-ban – a kontaktálási technika átgondolása mellett – a fiatalok szabadidős tevékenységére, fogyasztására esett a hangsúly.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA, A MINTAVÉTEL MÓDJA

A kontaktlapos adatfelvétellel 2005-2007 között a hetijegyes résztvevők teljes körű elérésére törekedtünk, ennél fogva a fesztivál nulladik és első napján kértük meg a fesztiválra belépőket a kontaktlap (a legfontosabb szocio-demográfiai adatokra rákérdező, ún. regisztrációs ív) kitöltésére. Az ilyen módon gyűjtött adatok célja a kérdőíves mintába kerülő hetijegyes résztvevők alapadatainak ellenőrzése és adott esetben azok súlyozással való korrigálása volt. Annak érdekében, hogy a kérdőíves vizsgálat során gyűjtött adatokat nem csak a heti-, hanem a napijegyes résztvevők esetén is ellenőrizni és adott esetben korrigálni tudjuk, mindezáltal pedig mérésünket megbízhatóbbá tegyük, 2008-ban a kontaktálási adatfelvételre a rendezvény során történő kérdőíves adatfelvétellel párhuzamosan került sor.

(Továbbá megjegyzendő, hogy additív korrekciós eszközként mind 2007-ben, mind pedig 2008-ban a kontaktálási adatfelvételen túlmenően lehetővé vált a kérdőívvel felvett adatok jegyeladási statisztikák szerinti felülvizsgálata. Ennél fogva a kérdőívvel gyűjtött adatokat tekintve mindkét esetben sor került egyrészt a heti- és napijegy-eladási arányok, másrészt pedig a kontaktadatok alapján jegytypus, életkor és etnikum szerinti súlyozására.)

A kérdőíves adatfelvétel során rétegzett véletlenszerű mintavétel elvét követve a fesztivál területét 4 területi zónára és 3 időzónára osztottuk fel. A két dimenzió által létrehozott terület-idő-zónákban készültek a kérdőíves interjúk véletlenszerű kiválasztással. A kérdezés a rendezvény mindegyik napját lefedte.

¹ zárójelben a hetijeggyel belépők száma;

A SZABADIDŐS SZCENÁRIÓ, MINT LEHETSÉGES ÉRTELMEZÉSI KERET

Az ifjúsági korszakváltás paradigmája

Vizsgálataink során tehát több ponton is sikerült téziseket, illetve hipotéziseket felállítanunk. Úgy gondoljuk, hogy mindezek alapvetően egyrészt össztársadalmi makrofolyamatok, másrészt a rendszerváltással beköszöntő társadalmi változás, tehát a lokális folyamatok kontextusában vizsgálándók.

Esetünkben az össztársadalmi, komplex viszonyrendszer két elemét, a **tudástársadalmat és kockázati társadalmat** szeretnénk kiemelni. A rendszerváltással kiépülő polgári demokrácia és a magántulajdonon alapuló piacgazdaság kialakulásával egy alapvetően új feltételrendszer teremtdődött meg, amelyet a globalitás tényezői metszenek keresztül.

Véleményünk szerint a fiatalok e viszonyrendszeren belüli helyzetének beazonosítására igen alkalmas lehetőséget nyújt a – nyugati társadalmakban végbemenő **indusztriális-posztindusztriális átmenet** és ennek hatásait középpontba helyező – **ifjúsági korszakváltás paradigmája**.

Az ifjúsági korszakváltásnak több megközelítésmódja létezik, jelen esetben az ifjúsági korszakváltást – mechanikus megközelítéssel – úgy fogjuk fel, mint két civilizációs ifjúsági korszak (a rendszerváltás előtti – indusztriális – társadalom *átmeneti ifjúsági korszaka* és a poszt-indusztriális társadalom *iskolai ifjúsági korszaka*) közötti váltást, átmenetet.

Ez esetben az átmeneti ifjúsági korszak az egyén számára egy kevésbé önálló, a kenyérkereső és családi életre való felkészülés életszakaszát jelenti, egy, már az előző nemzedékek által bejárt út megtétele. A átmeneti korszak egy olyan jellegű periódust jelent, amelyet egyirányú mintaadás, a fiatalok felnőtt társadalomhoz való igazodása jellemez. A fiatalok szorosan kötődnek a felnőttek intézményeihez (munkahely, család, szomszédság, egyházi közösség és mások), a társadalmi élet terén az újoncok, a kezdők társadalmi pozícióját foglalják el, a munkában, a családban, a társadalomban alárendelt szerepet játszanak, kevésbé jelentős felelősséggel. A nemek közötti viszonyok pedig alapvetően tradicionálisként tartathatók számon.

Mindezekkel szemben az iskolai ifjúsági korszakra a kulturális tőke, az iskolai tudás megszerzésének felértékelődése, a társadalmi reprodukció megváltozása jellemző. Mindez közvetlenül a tanulási időt hosszabbítja meg. Ennek következtében bizonyos életesemények (munkába állás, házasodás, gyerekvállalás) időben kitolódnak, míg mások előbb következnek be (szexuális tapasztalatok, önálló szórakozás, utazás, sajátos fogyasztói státus). A fiatalok felelőssége nagyobb lesz. Változnak a szocializációs közegek (a tradicionális szocializációs közegek helyét átveszik a média, fogyasztói ipar, kortárs csoportok), a mintaátadás iránya is megváltozik (az egyirányú felnőtt-fiatal mintaátadás kétirányúvá, azaz felnőtt-fiatal és fiatal-felnőtt mintaátadássá alakul).

Mindent összevetve, az ifjúsági korszakváltás során a fiatalok önálló ifjúsági (fogyasztói és polgári) státusának, önálló társadalmi csoportjának, rétegének kialakulásáról van szó.

Ifjúsági korszakváltás, mint a szabadidő megnövekedésének scenáriója

A korábbi vizsgálatok kapcsán több kutató is felhívja azonban a figyelmet arra, hogy az ifjúsági korszakváltás nem vonatkozik minden fiatalra egyaránt, hanem eltérően érvényesül a fiatalok különböző szegmenseire vonatkozóan. Chisholm tesz említést arról, hogy míg az önállóság, szabadidő, mobilitás megnövekedésének fiatalok körében való általánossá válását a német kutatók hangsúlyozták, addig ezzel szemben a brit kutatók a jómódú osztály és a leszakadt kisebbség, a társadalom alatti osztály, egy *underclass* közötti ellentét elmélyülésére és egyben állandóvá válására hívják fel a figyelmet. Chisholm továbbá Watts nyomán négy valószínű scenárió (a munkanélküliség, a szabadidő megnövekedésének scenárióját, a foglalkoztatási, illetve a munka-scenárió) emel be az ifjúság-szociológiai kutatás fogalomtárába (Chisholm 1992:62-63).

E különbségek magyarázatára kínál keretet Zinnecker hatdimenziós osztály-specifikus ifjúságelemzési modellje, amely szerint az ifjúság szegmentálódását a bourdieu-i tőketípusok társadalmi térben való eloszlása artikulálja. Zinnecker szerint „a rendelkezésre álló tőkeforrások terjedelme és összetétele szerint [tehát társadalmi osztályonként] a cselekvések jellegzetes lehetőségei és kényszerei adódnak, amelyek kollektíven hagyományozott mintákká sűrűsödnek össze” (Zinnecker 1986, 1992). E szerint tehát osztályonként más és más ifjúsági habitus alakul ki, azaz a nagy tőkevolument birtokló „felső” rétegekből származó fiatalok esetén válik lehetővé a „hosszú gyeplőre eresztett”, azaz iskolai ifjúsági életszakasz megélése. A közepes tőkevolument birtokló kispolgárságból származó fiatalok körében az ifjúsági életszakasz a képzési karrier idejére korlátozódik, és nem adódik lehetőség olyan mértékű autonómia kialakítására, mint amelyet a felső rétegből származók meg tudnak engedni maguknak. Végül, a csekély tőkevolument birtokló alsó rétegekből származók az ifjúkort a gyerekkor egyszerű meghosszabbításaként vagy a felnőtt-társadalomba vezető szerepként élik meg (Zinnecker *uo.*).

A továbbiakban azzal a szemlélettel értünk egyet, mely szerint a munkanélküliség scenáriója (más néven a munkanélküliségi scenárió), illetve a szabadidő megnövekedésének scenáriója (avagy a szabadidős scenárió) egyszerre érvényesül, azaz kialakul az ifjúság „kettészakadt” társadalma, amely egyrészt a fiatalok mobilitásának megnövekedését, másrészt pedig a munkanélküliség állandósulását jelenti (vö. Gábor 2000:8; *uő.* 2002:28-29; *uő.* 2004:29).

Az egyik vagy másik scenárió bekövetkezte pedig véleményünk szerint zinnecker-i értelemben osztályspecifikus, azaz a származási család minél magasabb társadalmi státussal rendelkezik, annál nagyobb az esélye arra, hogy a szabadidős scenárió szerepét ölthesse magára. Magas státussal tehát inkább a szabadidős scenárió, alacsonyabb státussal pedig a munkanélküliségi scenárió jár együtt.

Az ifjúsági korszakváltás a romániai fiatalok körében

A romániai rendszerváltás, illetve Románia EU-csatlakozása következtében ifjúsági korszakváltással foglalkozó munkák szerint a polgári demokrácia és a magántulajdonon alapuló piacgazdaság kiépülésével a közép-keleti és a kelet-európai országokban – így Magyarországon és Romániában egyaránt – megteremtődtek az ifjúsági korszakváltás feltételei, vagyis azok a keretek, amelyek lehetővé teszik, hogy a társadalmi folyamatok terén az ifjúsági életszakasszal számottevő változások következheszenek be (ld. Gábor 2000; uő. 2004; uő. 2005b; Veres 2000).

Az oktatás expanziójával elvileg adottá vált annak esélye, hogy egyre több fiatal egyre hosszabb ideig tanulhasson, ennek folytán pedig egyre szélesebb réteg rendelkezzen saját fogyasztói státussal, növekvő önállósággal és autonómiával.

A magyarországi oktatási rendszer átalakulásával foglalkozó elemzők nézetei azonban különböznek egymástól. Míg az egyik oldalon az a nézet uralkodik, hogy a magántulajdonon alapuló piacgazdaság elterjedésével, a társadalom széleskörű középosztályosodásával, a fogyasztási javak elterjedésével az oktatási rendszer nyitottabbá, sokszínűbbé, piackompatibilissé vált, mások egy nem középosztályosodó, szélsőségesen polarizált társadalom kialakulását, az oktatási rendszer kettészakadását és elitközpontúvá válását, a piacnak az esélyegyenlőtlenségekre gyakorolt hatását hangsúlyozzák (ld. Gábor 2004:29-30).

Míg a rendszerváltás előtti Magyarország esetében a kettős gazdaság, a kettős nyilvánosság létrejötté folytán egy fellazultabb szocialista rendszerről beszélhetünk, addig Romániában a rendszerváltást megelőzően az utolsó pillanatig egy erőteljesen centralizált szocialista rendszer volt „életre kényszerítve”.

Ebből kifolyólag a magyarországi viszonyokhoz képest Romániában a piacgazdaság, illetve az oktatási rendszer átalakulása is lassabban, nehezebben végbemenő folyamat (ld. Papp 1998; Fóris-Ferenczi:2004), az erdélyi (és feltehetőleg a romániai) fiatalok esetében az ifjúsági korszakváltás, az iskolai ifjúsági életszakaszra való áttérés pedig erőteljesebben osztállyspecifikus, mint a magyarországi fiatalok esetében.

Gábor megjegyzi, hogy a munkanélküliségi szcenárió veszélyesebbé, a szabadidős szcenárió pedig etatistábbá válik, továbbá, hogy nemcsak a magyarországi és romániai fiatalok között, hanem a romániai magyar és román fiatalok között is tapasztalhatók különbségek. Gábor vizsgálatai alapján az erdélyi magyar fiatalok körében olyan kulturális és civilizatorikus tényezők hatnak (kulturális és történeti tradíciók: hagyományos női-férfi szerepek, vallásosság stb.), amelyek lelassítják az ifjúság körében történő korszakváltást (a fiatalok késői személyi önállóságra épülő rövidített ifjúsági életszakaszt alakítanak ki maguknak) (Gábor 2004; uő. 2005b:23-27).

Az ifjúsági korszakváltás egyes jegyei azonban föllelhetők, s noha a tradicionális élettervezéstől lényegében csak az elithez tartozók térnek el, az ifjúsági korszakváltás – jöllehet nem ideáltipikus formájában – kiszélesedőben van (ld. Gábor uo.; vö. Kiss 2000; Ercsei 2002). Továbbá szintén Gábor vizsgálatai alapján az erdélyi

román fiatalok az erdélyi magyar fiatalokhoz képest közelebb állnak a magyarországi fiatalokhoz, az ők körükben gyengébben hatnak a kulturális és civilizatorikus tényezők (ld. Gábor uo.).

Ifjúsági korszakváltás és a fesztiválok ifjúsága

A Sziget-fesztiválon, Sport-Szigeten, Budapest Parádén folytatott vizsgálatok adatai alapján Gábor azt a megállapítást teszi, hogy az ifjúság kettészakadt társadalmában a fent említett rendezvényeken a fiatalok azon csoportja van (felül) reprezentálva, akik felsőfokon tanulnak vagy felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek (pl. a Sziget-fesztivál vizsgálatok szerint a szakmunkásképzőkbe járók alul- a gimnáziumba, főiskolába, egyetemre járó fiatalok pedig felül vannak reprezentálva, ugyanígy felülreprezentáltak a fiatalok az anyagi javakkal való rendelkezés terén is). (ld. Gábor 2002:29-30).

A szerző szerint a különböző fesztiválokon (de főként a Sziget-fesztiválon) résztvevő fiatalok többsége az ifjúsági korszakváltás szabadidős scenáriójában „szerepet játszó” fiatalokat képviselik. Ezek a fiatalok szűk értelemben a fesztiválok ifjúságának tekinthetők, ugyanekkor egy olyan szélesedő társadalmi (ifjúsági) réteg részei, amely a fesztiválózó fiatalokkal hasonló közös társadalmi jellemzőket és mintákat oszt, amely alapján véve is a fesztiválok ifjúságának tekinthető (ld. Gábor 2005a:13-16., vö. uő.:2000, 2002).

Az oktatáskutatói szakirodalom alapján megállapítható, hogy a rendszerváltást követően az oktatási rendszer átalakulásával nagy mértékű expanzió ment végbe mind a romániai felsőoktatás, mind pedig a romániai magyar felsőoktatás tekintetében. Ebből kifolyólag úgy gondoljuk, hogy az oktatás ilyen jellegű expanziója következtében megjelenik az ifjúsági korszakváltás iskolai ifjúsági szakaszt megelőlinek, azaz a szabadidős scenárió szereplőinek csoportja, ennél fogva pedig a fesztiválok ifjúsága.

KÍSÉRLET A FÉLSZIGET-FESZTIVÁLOZÓK POZICIONÁLÁSÁRA. A FÉLSZIGET-RÉSZTVEVŐK JELLEMZŐI KAPCSÁN TETT MEGÁLLAPÍTÁSOK

Szemmel tartva a Romániában zajló társadalmi folyamatok irányát, úgy gondoljuk, hogy a Félsziget-fesztivál fiataljainak pozicionálásához az előzőek során bemutatott értelmezési keret igencsak alkalmas.

Az eddigi munkák alapján látható, hogy a Félsziget-résztvevők több mint kétharmada folytat tanulmányokat, iskolázottságuk, továbbtanulási szándékaik, terveik szerint jelentősen eltérnek a romániai fiatalok mintáitól. Az iskolai szintek tekintetében a romániai fiatalokhoz képest a felsőfokon képzetek felülreprezentáltsága, valamint az alsó szinten képzetek alulreprezentáltsága figyelhető meg. Továbbá erős továbbtanulási szándék mutatkozik, a legtöbb Félsziget-látogató vi-

szonylag hosszú ideig szeretne továbbtanulni, és magas iskolázottsági szintet – az iskolai képzés felső lépcsőfokain – tűz ki célul.²

Az életesemények között a tanulmányok befejezése az egyik legkésőbb bekövetkező életesemény, a tanulási folyamat, a tudásszerzés hosszantartó időszak, így ifjúsági életszakaszuk során iskolai életszakaszt élhetnek meg, lehetőségük adódik a „*hosszú gyepelőre eresztett*” iskolai ifjúsági életszakasz megélésére, az ifjúsági korszakváltás szabadidős scénáriójában való szerepjátszásra.

Úgy tűnik, hogy a szabadidős scénárió megélését a fiatalok családjainak jövedelmi és vagyoni helyzete is lehetővé teszi, ugyanis jóval kedvezőbbek az országos átlaghoz képest. Jóllehet tapasztalható egyfajta (középosztályi) reprodukció, ezzel párhuzamosan azonban tapasztalható egyfajta, az expanzió következtében mutakozó mobilitás, ugyanis a fizikai munkás származású fiatalok körében is új fogyasztási perspektívák nyíltak meg, megteremtődtek számukra a középosztályi életstílus átvételének anyagi feltételei: új fogyasztási struktúra, középosztályi státuszjelző anyagi javakhoz való hozzáférés, ami egyben egy új, fiatal középosztály kialakulását jelenti (ld. Ercsei-Veres 2005, ill. Veres 2006).

Az ifjúsági korszakváltás szabadidős scénáriójának megélésére utal a fiatalok intenzív szabadidő eltöltése (gyakori „kijárás” különböző szórakozóhelyekre barátokkal, haverokkal), valamint az ettől eltérően, de ennek kapcsán is felmerülő intenzív fogyasztás, továbbá a különböző (erdélyi és más ifjúsági) fesztiválokon való nagyarányú részvétel és részvételi szándék. (ld. Veres uo.)

Mindezek mellett a Félisziget-fesztiválon jelen levő fiatalok esetén továbbá látható az önállósodási, individualizációs értékek és normák preferálása (a heti egy részvevők esetén maga a fesztiválon való jelenlét, kintlakás is éppen egy ilyen szerű cselekvésként tartható számon, de az életesemények terén található, viszonylag korainak mondható önállósodási-, és viszonylag későinek tekinthető családalapítási törekvések, végül pedig az anyagi helyzettel is összefüggő önálló kommunikációs státusz). A fiatalok továbbá posztmateriális értékrendet részesítenek előnyben a materiális értékrenddel szemben, az anyagi javaknál fontosabbnak tartják az érdekes és változatos életet, a szabadságot, a kreativitást, a személyiség kibontakoztatását. A privát szférára, valamint a posztmateriális értékekre fektetett hangsúly az életkorral nő: a fiatalabb korosztályba tartozók (14-19 évesek) esetén a posztmateriális és a privát szféra értéke nagyobb relevanciával bírnak, mint az idősebbek (26-30 évesek) tekintetében. (ld. Kiss-Plugor-Szabó 2006)

Az önállósodással azonban a jelenleg megrajzolható kép szerint nem jár együtt az önálló civil státusz teljes kiépülése. A Félisziget fesztiválon résztvevő fiatalok többségére az apolitikusság jellemző (többségüket nem érdekli a politika, illetve a politikai részvétel az esetek többségében legfeljebb a szavazásra korlátozódik, viszonylag alacsony a civil szervezeti tagság/tevékenység) (ld. Balla 2006).

Ettől eltekintve, illetve ezzel együtt azonban a fentiek folytán kirajzolódó ten-

² Megjegyzendő, hogy az adott tendenciák korcsoportonként is megfigyelhetők, a tapasztalt trend, tehát nem az életkorból kifolyólag adódhat esetleges torzító hatások következménye, vagyis az iskolázottsági és az iskolai szint, a továbbtanulás arányszámai az életkor hatása által nincsenek determinálva.

denciák (iskolai képzésben töltött idő meghosszabbodása, önállósodás és individualista, posztmaterialista értékrend, iskolai életszakasz megélése) alapján úgy gondoljuk, hogy a Fél-sziget-fesztivál fiataljai olyan jegyeket tudhatnak magukénak, melyeknél fogva ők maguk a fesztiválok ifjúságaként, s ezáltal a romániai fiatalok mintaadóiként tarthatók számon az ifjúsági korszakváltás folyamatában.

IRODALOM

- CHISHOLM, LYNNE (1993) Élesebb lencse vagy új kamera? Ifjúságkutatás, ifjúság és társadalmi változás Nagy-Britanniában. A kutatás jelenlegi állása és megalapozott feltételezések a gyermekkorról és az ifjúságról. In Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Miniszterelnöki Hivatal, Ifjúsági Koordinációs Titkárság, Szeged, 49–68.
- ERCSEI KÁLMÁN (2002) Tőkeeloszlás és jövőstratégiák az erdélyi magyar tanuló tizenévesek körében, In Sorbán Angela (szerk.): *Szociológiai tanulmányok erdélyi fiatalokról*. MTA-Scientia, Budapest-Kolozsvár, 33–48.
- ERCSEI KÁLMÁN (2006) Fél-sziget fesztivál ifjúsága: fesztiválok ifjúsága? In *WEB* 1-2, 47–62.
- ERCSEI KÁLMÁN–VERES VALÉR (2005) Fél-sziget fesztivál – Marosvásárhely – 2005. In *Korunk* 11, 103–109.
- FÓRIS-FERENCZI RITA 2004 Értelmezési kontextusok a minőségfogalomához a romániai középfokú oktatásban In *Régió* 2, 15–57.
- GÁBOR KÁLMÁN (1996) Ifjúságkutatási tézisek. *Educatio Füzetek* 2. 5–11.
- GÁBOR KÁLMÁN (2000) *A középosztály szigete*. Szeged, Belvedere Kiadó
- GÁBOR KÁLMÁN (2002) A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In Szabó Andrea–Bauer Béla–Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 23–41.
- GÁBOR KÁLMÁN (2004) Globalizáció és ifjúsági korszakváltás In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*, Belvedere Kiadó, Szeged, 28–72.
- GÁBOR KÁLMÁN (2005) Szigetkutatások 2000–2004 In Jancsák Csaba – Tarnay István (szerk.): *Fesztiválok ifjúsága és a drog*. Belvedere Kiadó, Szeged, 7–27.
- GÁBOR KÁLMÁN (2005) A perifériáról a centrumba In *Korunk* 11, 20–31.
- GÁBOR KÁLMÁN–VERES VALÉR (szerk.) (2005) *Perifériáról a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Belvedere Könyvkiadó – Max Weber Társadalomkutatásért Alapítvány, Szeged-Kolozsvár.
- KISS TAMÁS (2000) Ifjúsági életszakasz és jövőstratégiák, In Veres Valér (szerk.): *Nemzeti vagy nemzedéki integráció? Erdélyi középiskolások átalakulásban*. Új mandátum – Limes, Budapest -Kolozsvár, 109–141.
- KISS ZITA–PLUGOR RÉKA–SZABÓ JÚLIA (2006) Értékrend és ifjúsági szabadidő kultúra a Fél-szigeten. In *WEB* 1-2, 63–72.

- PAPP Z. ATTILA (1998) A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után In *Magyar kisebbség* 3-4, 277-303.
- VERES VALÉR 2006 Középosztályosodási tendenciák vizsgálata a marosvásárhelyi Fél-sziget fesztivál résztvevői körében In *WEB* 1-2, 35-46.
- ZINNECKER, JÜRGEN 1993 A fiatalok a társadalmi osztályok terében. (Új gondolatok egy régi témához). In Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái. Miniszterelnöki Hivatal, Ifjúsági Koordinációs Titkárság, Szeged, 5–29.

Tarnay István

IFJÚSÁGPOLITIKAI INTÉZMÉNYRENDSZER ÉS IFJÚSÁGI ÉRDEKÉRVÉNYESÍTÉS A DÉL-ALFÖLDI RÉGIÓBAN

BEVEZETŐ

Jelen tanulmányban arra a kérdésre próbálunk meg választ találni, hogy a magyarországi ifjúságpolitikai intézményrendszer mennyire képes betölteni a funkcióját, azaz milyen mértékben teszi lehetővé, hogy a fiatalok kifejezzék a saját érdekeiket és beleszóljanak az őket érintő döntések meghozatalába. Ez a kérdés leginkább az önkormányzatok ifjúságpolitikai intézményeinek, illetve gyakorlati ifjúságpolitika irányainak elemzése által érhető tetten, mivel a helyi érdekérvényesítés az ifjúsági érdekérvényesítés egyik legfontosabb színtere. Természetesen tisztában vagyok az-
zal, hogy a jelen tanulmány keretein belül nem lehet megválaszolni ezt a kérdést, ebben az írásban csupán közelebb kívánok jutni a kérdés megválaszolásához az ifjúságpolitikai intézményrendszer kvantitatív elemzése által. A tanulmányban a települési ifjúságpolitika működését szeretném feltérképezni. A jelen írás előzményének számít a 2005-ben készített Dél-alföldi regionális helyzetelemzés, amelyben a dél-alföldi régió ifjúságpolitikai intézményrendszerét térképeztük fel. A kutatás során a dél-alföldi régióban található 254 települési önkormányzat közül 235 települési önkormányzat töltötte ki a kérdőívünket, amelyben rákérdeztünk az ifjúságpolitikai intézményrendszerre vonatkozó kérdésekre, az önkormányzat ifjúsággal kapcsolatos tevékenységeire, és szervezeti felépítésére. A kutatás rámutatott arra, hogy a vizsgált településeknek csak az ötöde rendelkezett olyan bizottsággal, amelynek feladata az ifjúsági ügyek koordinálása. Azonban a településtípust vizsgálva nagy különbségeket találtunk. A megyei jogú városok közül mindegyik rendelkezett ifjúsági bizottsággal. A városoknak a 43,9 %-a rendelkezett ifjúsági bizottsággal, a községeknek pedig csak 14,3 %-a. A kutatás során vizsgáltuk azt is, hogy az önkormányzat foglalkoztat-e ifjúsági referenst. Csupán 36 önkormányzat (15,3%) alkalmazott ilyen munkakörben embereket. De közülük is csak 17-en voltak főállásban alkalmazva (47,2%), 8-an részmunkaidőben (22,2%), 11-en pedig egyéb jogviszonyban látták el a feladatukat (30,6%). Szintén eltérések tapasztalhatóak a településtípus szerint. Míg a megyei jogú városok közül 75 %-ban volt ifjúsági referens, addig a városi önkormányzatok 41,5 %-a rendelkezett ifjúsági referenssel, a községi önkormányzatoknak csupán a 8,4 %-a. A kutatás rávilágított arra is, hogy nagyon kevés önkormányzat rendelkezik

külön az ifjúsági ügyekre fordítható pénzalappal, (16 db) ez csupán az önkormányzatok 6,9 %-át jelentette. A szervezeti keretek feltérképezése mellett vizsgáltuk azt is, hogy az önkormányzatok rendelkeznek-e az ifjúságpolitikát meghatározó, annak stratégiai alapelveit lefektető ifjúsági koncepcióval, vagy cselekvési tervvel. Azt tapasztaltuk, hogy az önkormányzatoknak a 12 %-a rendelkezett ifjúsági koncepcióval (28 db), 77 tervezi, hogy készít majd egyet (32,8 %) és 128 önkormányzat (54,5%) nem is tervezte az elkészítést.

A kutatás rávilágított arra is, hogy csupán a települések ötödében működött ifjúsági önkormányzat, de ezeket sem mindenhol vonták be az ifjúságot érintő kérdésekbe, csupán a 80,9 %-ukat, tehát összesen ezeken a településeken volt lehetőségük a fiataloknak beleszólni az őket érintő döntésekbe. A kutatás során csupán leíró jellegű adatokat kaptunk, azt nem tudtuk meg, hogy konkrétan hogyan működik az ifjúságpolitikai érdekérvényesítés valamint, hogy milyen típusú ifjúságpolitikát folytatnak a települések.

A fenti kérdések kiderítésének érdekében mélyinterjúk kutatást folytattunk a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának ifjúságsegítő szakos hallgatóinak segítségével, melyben egy kötött mélyinterjú vázlat segítségével interjúvoltuk meg a dél-alföldi régióban 34 önkormányzat ifjúságpolitikáért felelős személyét. Ám még mielőtt rátérnénk a mélyinterjúk elemzésére, röviden tisztázni szeretném, hogy lehet-e ifjúságpolitikáról, mint egy társadalmi csoport érdekérvényesítő képességét vizsgáló területről beszélni. Ennek tisztázása után az ifjúságpolitika definícióit mutatom be. A mélyinterjúk elemzéséhez és az eredmények értelmezéséhez azonban fontosnak tartottam bemutatni továbbá az állami ifjúságpolitika intézményrendszerének kialakulását, az önkormányzatiságot és az önkormányzatok ifjúságpolitika lehetőségeit.

LEHET-E A FIATALOKAT POLITIKAI KATEGÓRIAKÉNT ÉRTELMEZNI? ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

A politikai gondolkodásban későn jelent meg az „ifjúságpolitika” fogalma. Először az 1968-as párizsi diáklázadások után kezdtek el foglalkozni a szociológusok és politikusok az ifjúsággal és az ifjúság politikai szerepével. Korábban a fiatalok a társadalomban nem töltöttek be olyan pozíciót, mely felhívta volna az ifjúságra, mint politikai kategóriára a figyelmet. A párizsi diáklázadások évében Csehországban is forradalmat robbantott ki az ifjúság, mely szintén a fiatalok egyre erősödő politikai szerepvállalására hívta fel a figyelmet. Míg Európában az aktív ellenállást választották a fiatalok az érdekeik érvényesítésére, addig Amerikában az erőszakmentes – távol-keleti filozófián alakuló – hippy mozgalom a passzív ellenállással tiltakozott a kor társadalmának alapvető paternalista értékei ellen. Az érdekek kifejezésének eltérő jellege alapvetően a két földrész eltérő politikai kultúrájából is fakadt, de míg Európában – Franciaországban és Csehországban is – konkrét változásokat akartak eszközölni a fiatalok a mindennapi életükben, addig

Amerikában passzívan tiltakoztak a fogyasztási kultúra ellen, melynek filozófiai alapjául H. Marcuse: Az egydimenziós ember című műve szolgált.

A fentebb jelzett folyamatok magukkal hozták az ifjúság fogalmának újraértelmezését. Az ifjúság szociológiai fogalmának egyik legismertebb értelmezési kísérlete a Jürgen Zinnecker nevével fémjelzett ifjúsági korszakváltás elmélete, melynek alapvető gondolata, hogy a fiatalok önálló státusszal rendelkeznek, és önálló szociológiai kategóriát alkotnak. Ez az elmélet nagyon érzékletesen leírja a társadalmi átalakulás hatására bekövetkezett ifjúság fogalom megváltozásának szociológiai kereteit, azonban az ifjúságot, mint politikai kategóriát nem értelmezi.

Az ifjúsági korszakváltás két külön ifjúsági korszakból tevődik össze. Az első az átmeneti korszak, a második pedig az iskolai ifjúsági korszak. Az előbbi az ipari társadalmakra, míg az utóbbi a posztindusztriális társadalmakra jellemző. Az átmeneti ifjúsági korszakban az ifjúság még nem jelenik meg önálló kategóriaként, itt inkább csak a gyermekkorból a felnőttkorba való kényszerű átmenetet jelöli, amely korszak nem rendelkezik saját értékekkel, életstílussal. Ennél az ifjúsági életszakasznál a fiatalokra leginkább a felnőttek intézményrendszere, normarendszere hat, mert még a fiatalok nem alakítottak ki saját normarendszert, és emiatt a felnőtteket követik. Azok a fiatalok, akik ebben a korszakban éltek, a felnőttekhez képest alárendelt viszonyban vannak, mert a felnőttek társadalmának az alján tartózkodnak.

Az átmeneti ifjúsági korszakkal szemben az iskolai ifjúsági korszak lényeges eltérést mutat. A legszembevetőbb különbség, hogy ekkor az ifjúkor már egy önálló életszakaszként jelenik meg. Az ifjúság ebben az esetben már kialakít egy saját normarendszert, a saját értékeivel. Ebben az életszakaszban saját életstílust próbálnak megteremteni a fiatalok, amely egyrészt nagyfokú önállósággal, másrészt a felnőtt társadalomra háruló felelősségek nélkül jár. Ezekre a fiatalokra már nem hat olyan erősen a felnőtt világ struktúrája, intézmény- és értékrendszere. A fiatalok autonómiája nagymértékben növekszik. Mivel a fiataloknak itt még nem kell pénzkereső tevékenységet folytatnia, jelentősen nő a saját szabadidőre fordítható idő, amely kialakítja a különböző ifjúsági életstílusokat. Ez az életszakasz sokkal több, mint az iskolában töltött idő, ugyanis ekkor a fiatalok elnyerik a fiatal tanulók státuszát. Az önálló státusz pedig önálló fogyasztói státuszt is jelent, az ifjúság a globális cégek termékeinek egyik fő célcsoportja is lesz. Az ifjúsági korszakváltás elmélete azonban nem fejt ki, hogy a fiatalok önálló politikai érdekekkel és értékekkel rendelkező társadalmi csoport lennének.

Az ifjúságpolitikai vizsgálatokkor mindenképpen vizsgálni kell, hogy egy adott társadalmi csoportnak van-e olyan koherens norma- és értékrendszere, amelyre egy klasszikus értelemben vett politikai ideológia felfűzhető. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához tisztázni kell, hogy a fiatalok kulturális értelemben véve mennyire alkotnak homogén csoportot. Margaret Mead kultúrantropológiai megközelítése ezt a kérdést akarta megválaszolni. Mead fő kérdése, hogy az ifjúság mennyire autonóm, mennyire alakította ki a saját norma- és értékrendszerét. Mead szerint a posztfiguratív kultúrájú társadalmakban a társadalom norma- és értékrendszere alig változik, amely lehetővé teszi, hogy az egyén egy stabil identitásképet kapjon saját magáról.

Ebben a társadalomban általában három generáció él együtt. A kofiguratív kultúrájú társadalmakban viszont a norma- és értékadó közeget inkább a kortárs csoportok adják, ebből adódóan eltérő értékrendszerrel bírhatnak a különböző generációk. Mead előrejelzése szerint (amely előrejelzések már teljesültek,) eljön a prefiguratív kultúrájú társadalom, ahol a globális kommunikáció és a globális információ lesz a meghatározó tényező. Szerinte itt már be fog következni a generációk közötti szakadás. A fentiek alapján Mead három ifjúsági korszakot különít el. A posztfiguratív korszak ismétli a múltat. A fiatalság utánozza az idősebbeket. A kofiguratív korszak a jelenben felkészít a jövőre. Az ifjúsági életszakasz a felnőttiségre készít fel, de az ifjúság egyre autonómabbá válik. A prefiguratív korszak a jövő, a jelennek integráns része lesz. Az ifjúság értékeiben, cselekvési mintáiban függetlenedik a felnőtt társadalomtól. A globalizáció hatására azt állíthatjuk, hogy a jelen társadalmat lehet prefiguratív társadalomban értelmezni, tehát az ifjúság cselekvési mintáiban, értékrendszerében eltérhet a szülői generációjától, mivel a fő kulturális mintákat a kortárs csoportok és a globális média adja meg. Az elmélet szerint az ifjúság kulturális értelemben önálló, melyet alátámaszt a különböző ifjúsági szubkultúrák léte. Ezen elmélet szerint a fiatalok önálló normákkal és értékekkel rendelkeznek, azonban Mead nem vizsgálta, hogy a fiatalok az ifjúsági értékek mentén milyen politikai érdekeket fogalmaznának meg, illetőleg fellépnének-e egységesen az őket érintő ügyekben.

Annak ellenére, hogy a fentebb röviden vázolt két elmélet implicit módon nem foglalkozott az ifjúságpolitika témakörével, mindenképpen rávilágítottak arra, hogy az ifjúságot a társadalmon belül lehet önálló társadalmi csoportként értelmezni, melynek saját érték- és normarendszere valamint sajátos életstílusa van. Ezek a jellemzők pedig magukkal hozzák azt is, hogy a fiatalok hasonló érdekeket fogalmazzanak meg, tehát politikai kategóriaként is elemezni lehessen őket.

AZ IFJÚSÁGPOLITIKA KIALAKULÁSA, ÉRTELMEZÉSE

Ahhoz, hogy a jelenlegi magyar ifjúságpolitikai intézményrendszert elemezni tudjunk, mindenképpen fontos definiálni az ifjúságpolitika fogalmát. Mivel a szakirodalomban több féle ifjúságpolitikai definíció létezik, a fogalmak tisztázása érdekében meg kell határoznunk az ifjúságpolitika és az ifjúsági politika közötti különbségeket. A cikkben ifjúságpolitika alatt a fiatalok részvételét értjük a politikában, azaz a fiatalok által, illetve a fiatalok részvételével megvalósuló politikai folyamatokat. Az ifjúságpolitika tárgykörébe beletartozik az ifjúsági participáció fogalma is, mely a politika kialakításában, irányításában és érvényesítésében való részvételt jelenti, aminek a megléte a demokrácia elengedhetetlen feltétele. Ilyen részvételi lehetőség lehet a politikai vezetők megválasztása, a helyi önkormányzati irányítás, népszavazás, polgári kezdeményezések intézményei, a politikai szervezetek alapításának és a bennük történő részvételnek a szabadsága. Az ifjúságpolitikába ezáltal beletartozik a demokratikus intézményrendszerben való részvétel is. Ifjúsági politika alatt egy aktívabb magatartást értünk, mely a szűkebb értelemben vett politika alakítása a

fiatalok által, illetve részvételével. Az ifjúsági politika célja az ifjúság sajátos érdekeinek, illetve értékeinek megjelenítése, érvényesítése. Az ifjúsági politika tárgya szűkebb értelemben, közvetlenül a hatóköre szerinti helyi térségi, országos közélet, közvélemény, a politika formális és nem- formális intézményei, alrendszerei.

Az ifjúságpolitikát három értelmezési szinten vizsgálhatjuk:

- a) Ifjúságpolitika, mint szakpolitika. Ebben az értelemben az ifjúságpolitika az állami intézményrendszerbe tagozódik be. Az ifjúságpolitika egyfajta ágazati politikaként jelenik meg. Az ágazati politikák az államhatalom igazgatási munkamegosztásának eredményeképpen elkülönülten működő politikai folyamatok. Az elkülönülés a minisztériumokban és az államigazgatási intézményrendszerben testesül meg. Az egyes ágazati politikák megvalósulását nevezzük az adott terület szakpolitikájának. Ezen értelmezés szerint az ifjúság olyan társadalmi jellemzőkkel bír, melyek olyan közös léthelyzetet teremtenek elő a fiatalok számára, melynek megoldásához mindenképpen állami intézményrendszerre és irányításra van szükség. A döntések meghozásához a fiatalokkal kapcsolatos szakismeretekre van szükség, melyek az ifjúság helyzetének ismeretén alapszanak.
- b) Ifjúságpolitika, mint közpolitika. Ebben az értelemben az ifjúságpolitika a sokszereplős politikai folyamatok egész társadalomra kiterjedő, az ifjúság fejlesztésének sajátos kérdéseire vonatkoztatott alkalmazott tudománya. A közpolitika általánosságban a társadalom öngazgatásának a gyakorlati és elméleti kérdéseit fessegeti, az adott szektor politikai döntéseinek és a döntések hatásainak a vizsgálatára helyezi a hangsúlyt. Ez a megközelítés szorosabban kapcsolódik a bevezetőben feltett kérdéshez, mivel az ifjúsági érdekérvényesítés „hogyanjaira” keresi a választ. A döntések során azt is vizsgálja, hogy az adott döntés milyen hatással van a társadalom egészére.
- c) Ifjúságpolitika, mint ifjúsági stratégia. Az ifjúsággal kapcsolatos hosszú távú társadalompolitikai elképzelések összefoglalása, mind szakpolitikai, mind közpolitikai értelemben. Az ifjúsági stratégiába beletartozik a feltáró, elemző, értékelő, tervező koordináló munka, az ifjúságpolitika alkotói a fiatalokra vonatkozó jövőképeknek a felvázolása, a stratégia céljainak meghatározása, és a célok eléréséhez szükséges módszerek, intézkedések és erőforrások kialakítása. Az ifjúsági stratégia tehát az ifjúságpolitika gyakorlati megvalósulása.

A jelen tanulmányban az ifjúságpolitikát egyrészt szakpolitikaként vizsgáljuk, miszerint az adott állami intézményrendszer szintjén hogyan valósul meg az ifjúságpolitika működése, de megjelenik a közpolitikai szemlélet is, mivel az ifjúsági érdekérvényesítés gyakorlati mozzanatait kívánom feltérképezni.

A MAGYAR IFJÚSÁGPOLITIKAI INTÉZMÉNYRENDSZER KIALAKULÁSA

Magyarországon állami szinten először 1971-ben kezdtek el foglalkozni ifjúságpolitikával. Ebben az évben megszületett a IV. törvény, amely az ifjúság helyzetével

foglalkozott. A törvény keletkezésének háttérében az 1968-as események álltak. Ennek a törvénynek a fő célja az volt, hogy a fiatalok a felnőtt társadalomba történő integrációját készítse elő. Mindenképpen pozitív fejlemény volt a törvény megalkotása, annak ellenére is, hogy csupán az állami ifjúsági szervezetek fogadták el az ifjúsági közösségek színterén. A törvény inkább a fiatalokkal kapcsolatos célokról és általános elvekről szólt, de nem tartalmazta a célok eléréséhez szükséges eszközöket és intézményrendszer felállítást sem. A törvény szerint az állam feladata, hogy biztosítsa a fiatalok számára a tanuláshoz, munkához, művelődéshez, a pihenéshez, a testneveléshez és a sportoláshoz való jogot. A törvény az oktatásról a munkavállalásról, a társadalmi életben való részvételről, a szociális és egészségügyi védelemről, a művelődésről és sportolásról, valamint az ifjúság társadalmi szervezeteiről rendelkezett. Egészen a rendszerváltásig csak ebben a törvényben meghatározott ifjúsági szervezeteken – KISZ, Úttörőszövetség – belül lehetett ifjúsági munkát végezni, valamint ezek a szervezetek szolgáltak az ifjúsági érdekérvényesítés területének is. Azonban ezek a szervezetek politikai kontroll alatt álltak, és ezáltal ezek a szervezetek tartották kontroll alatt a fiatalokat is. A törvény egészen 1995-ig volt hatályban.

Még a rendszerváltás előtt, 1984-ben nyíltak meg az első Ifjúsági Információs és Tanácsadó Irodák, és egy évvel később alakultak meg az első Települési Gyermek és Ifjúsági Önkormányzatok. Ezek működése fejlesztette a felnőttek és a fiatalok együttműködését, de munkájuk csupán néhány településre korlátozódott. 1996-ban 20 önkormányzat alapította meg a Gyermek és Ifjúsági Önkormányzati Társaságot. A szervezet céljai a gyermekek és a fiatalok települési aktív részvételének segítése és az aktív demokrácia-tanulás fejlesztése volt. Igazán széles körű támogatottságot a szervezet nem tudott elérni.

1986-ban alakult meg az első állami szinten ifjúságpolitikával foglalkozó szervezet, az Állami Ifjúsági és Sporthivatal, mely 1989-ig működött. A hivatal állami szinten kezelte a fiatalokkal kapcsolatos problémákat. 1987-ben vált lehetővé civil szervezeteket alapítani, ebben az időben alakult meg a HÖOSZ, mely későbbiekben a HÖÖK nevet veszi fel, mely a felsőoktatásban tanuló hallgatók érdekképviselőjét látja el. Néhány éven belül kb. 2 ezer civil szerveződés jön létre, mely közül sok szervezet az ifjúsági munka, érdekérvényesítés területén működik. Ezek a szervezetek alapítják meg a Magyar Ifjúsági Szervezetek Országos Tanácsát, mely 1993-ig működött. Ekkor az állami ifjúságpolitika feladata a civil-kormányzati együttműködés kialakítása és a párbeszéd megindítása volt. 1989-ben megszűnik a KISZ, melynek utódja, a DEMISZ, érdemben már nem vesz részt az ifjúságpolitika alakításában. 1990-ben a kormány létrehozza a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Alapítványt, mely a korábbi KISZ vagyonának az örökösévé válik.

A rendszerváltás óta gyakorlatilag az állami ifjúságpolitikai intézményrendszer minden egyes kormányzati ciklusban változott. A rendszerváltás óta az intézményrendszer instabilitása figyelhető meg, amely az ifjúsági törvény hiányával együtt az egységes állami ifjúságpolitika hiányosságait jeleníti meg. Az alábbi táblázat bemutatja, hogy mely időszakban mely kormányzati szerv volt felelős az állami ifjúságpolitikáért.

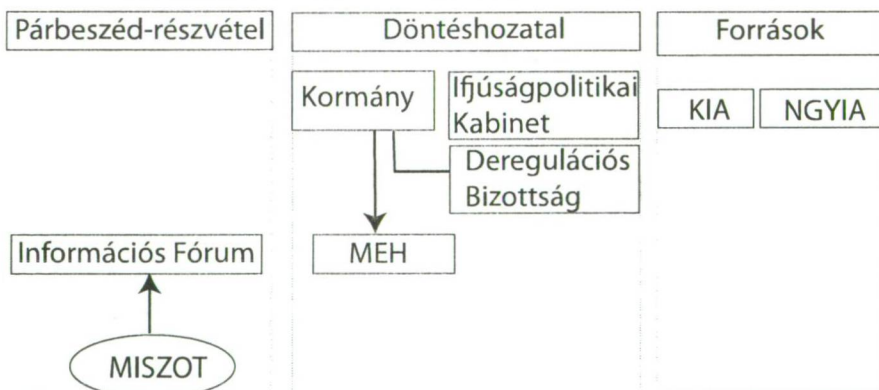
Ifjúsági ügyekért felelős kormányzati szerv	
1986–1989	Állami Ifjúsági és Sport Hivatal
1990–1994	Miniszterelnöki Hivatal
1994–1998	Művelődési és Köznevelési Minisztérium,
1995–1998	Miniszterelnöki Hivatal
1998–1999	Miniszterelnöki Hivatal
1999–2002	Ifjúsági és Sportminisztérium
2002–2004	Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium
2004–2006	Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium
2006–	Szociális és Munkaügyi Minisztérium

Forrás: szmm.hu

A táblázatból láthatjuk, hogy a rendszerváltás óta eltelt 19 évben 7 különböző szervezet volt felelős az ifjúságpolitikáért, amely azt jelzi, hogy átlagosan 2-3 évente változott az állami ifjúságpolitikát irányító szervezet. Csupán már ez a tény is felértékelí a helyi ifjúságpolitikai kezdeményezések és a települési ifjúságpolitikai koncepciók kialakításának a szerepét, azonban az állami intézményrendszer és a jogszabályi háttér hiánya a helyi önkormányzati ifjúsági munkát is hátráltatja, mivel nem fekteti le az ifjúságpolitika alapelveit.

A választások utáni első kormányzati ciklusban a MEH látta el az ifjúságpolitikai feladatokat. A MEH-en belül létezett az Ifjúságpolitikai titkárság, amelynek feladata volt az ifjúsági munka összehangolása. A civil szervezetek kezdeményezték egy Érdekegyeztető Tanács létrehozását, de ez nem járt sikerrel. Ekkoriban még nem volt sem intézményrendszer, sem költségvetés, amely megvalósította volna az ifjúságpolitikai elképzeléseket.

Az országos intézményrendszer elemei 1990–1994 között

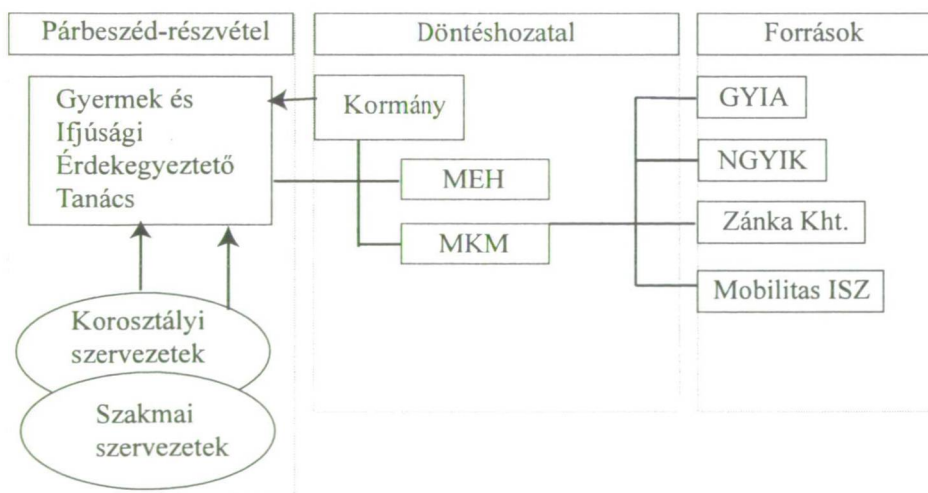


Forrás: szmm.hu

Az 1994–1998 közötti kormányzat ideje alatt az ifjúságpolitika átkerült a Miniszterelnöki Hivataltól a Köznevelési és Művelődési Minisztériumba. A minisztériumon belül létrehozták az Ifjúsági Főosztályt. Annak ellenére, hogy az MKM-be kerül az állami ifjúságpolitika kezelése, a MEH-ben is megmaradt az ifjúságpolitikai ügyekért felelős egység, a Gyermek és Ifjúsági Koordinációs Tanács, amely az ifjúsági területen az érdekegyeztetés formáinak kialakításáért volt felelős. Az intézményrendszer kettősége és a feladatkörök átfedése nem bizonyult hatékony eszköznek, a kormányzati ciklus végére az MKM-en belül lassan leépült az ifjúságpolitika. Az ifjúsági civil szervezetek kezdeményezésére megalakult 1995-ben a Gyermek és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács, mely 1998-ig működött. Ez a fórum lehetőséget nyújtott arra, hogy a civil szervezetek véleményezhették a fiatalokat és gyermekeket érintő jogszabálytervezeteket. Az ifjúságkutatás szerepe is 1995-ben erősödött meg, amikor is elrendelték, hogy minden évben jelentést kell készíteni a gyermekek és az ifjúság helyzetéről. A jelentés évenkénti elkészítése azonban inkább csak jelképes feladat maradt, tényleges döntéshozatali szerepe nem volt.

Ebben a kormányzati ciklusban jött létre a Mobilitás Ifjúsági Szolgálat, mely a mai napig meghatározó szerepet tölt be Magyarország ifjúságpolitikájában, ifjúsági munkájában. A Mobilitás története során több minisztérium felügyelete alá is tartozott, és az ESZA KHT. megalapításáig az ifjúsági forráselosztás legjelentősebb szereplője volt. A Mobilitás létrejöttében nagy szerepe volt az Európai Uniónak is, mivel ez a szervezet volt az Európai Unió ifjúsági kezdeményezéseinek a nemzeti irodája. A mobilitás fő tevékenységei – a pályázatok kezelésén kívül – a képzési programok szervezése volt. Jelenleg az ifjúsági munka módszertani központjaként üzemel.

Az országos intézményrendszer elemei 1994-1998 között:



Forrás: szmm.hu

Az 1998-as kormányváltást követően az országgyűlésben létrehozták az Ifjúsági és Sportbizottságot, és ebben az időben az államigazgatás legmagasabb szintjére emelték az ifjúsági ügyeket, mert létrehozták az Ifjúsági és Sportminisztériumot. Nemcsak ezek a szervezeti újítások jelentették az ifjúságpolitikai intézményrendszer átalakulását, de ebben az időszakban az Európai Unió ajánlásoknak megfelelően létrejött a regionális ifjúsági szolgáltató irodák hálózata – melyet a Mobilitás koordinált. Ennek a hálózatnak az ifjúsági közösségek támogatása volt a fő feladata, mely támogatás egyaránt megvalósult pénzügyi és szakmai támogatás szintjén is.

A decentralizáció más területeken is megfigyelhető volt. A korábbi kormányzati ciklusokban egyértelműen egy központosított ifjúságpolitikai intézményrendszer került kialakításra, addig 1999-ben létrehozták a Regionális Ifjúsági Tanácsokat is, melyek feladata az ifjúsági forráselosztás volt. A tanács tagjai az alábbiakban kerülnek kiválasztásra: a régió területén működő megyei közgyűlések képviselőiben közösen jelölt egy személy; a régió területén működő megyei jogú városok önkormányzatainak képviselőiben közösen jelölt egy személy; A Regionális Fejlesztési Tanács képviselőiben egy személy; a Gyermek és Ifjúsági Konferencia által jelölt, az adott régióban élő, illetőleg tanuló, dolgozó négy személy; azon hat egyház által közösen jelölt két személy, amely a legtöbb, humánszolgáltatást ellátó szervezetek részére juttatott állami normatív hozzájárulásban részesül; a miniszter képviselőiben két személy. A regionális Ifjúsági Tanácsok a mai napig ellátták feladatukat.

Ebben az időszakban kezdeményezték az önálló ifjúsági törvény kialakítását is, azonban a törvény nem került véglegesítésre, és az Országgyűlés ezt nem fogadta el. A törvénytervezetben helyet kapott az ifjúsági szervezetek képviselői rendszerének kialakítása, az állami szervezetek ifjúsággal kapcsolatos feladatainak a meghatározása, a települési önkormányzatok ifjúsággal kapcsolatos feladatainak a kialakítása, az állami programok támogatási rendszerének kialakítása és az ifjúsági kezdeményezések és ifjúságsegítői tevékenység támogatása.

A decentralizáció nemcsak az intézményrendszer decentralizációján keresztül valósult meg, hanem a civil szervezetek is beleszólást kaptak az ifjúságpolitika alakításában, mivel létrejött egy stratégiai partneri program, melyben az ifjúsági civil szervezetek vettek részt.

Az intézményrendszer elemei 1998–2002 között

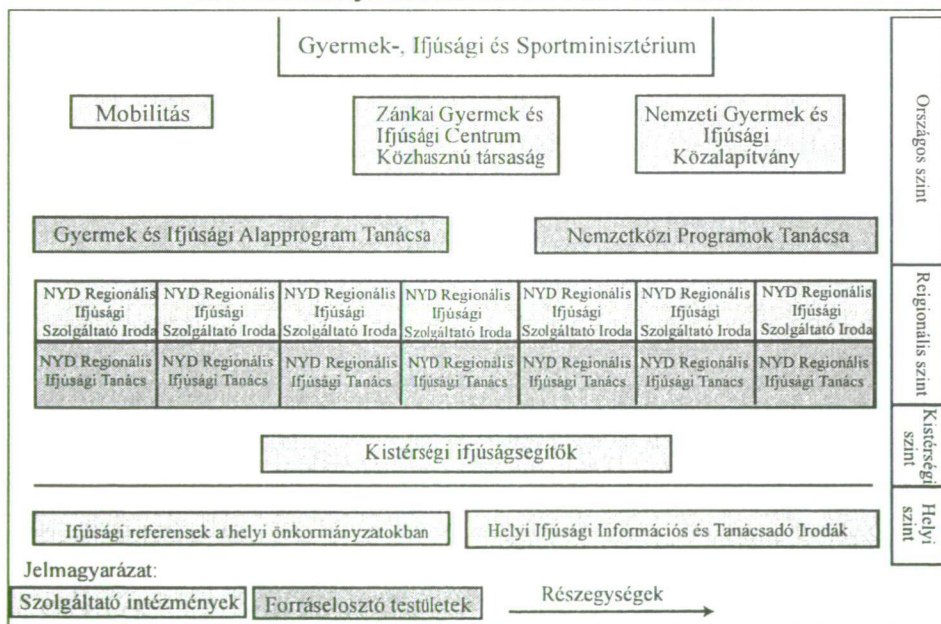


Forrás: szmm.hu

A kormányváltást követően 2002 után alapvetően megváltozott az ifjúságpolitikai intézményrendszer. A civil-kormányzati együttműködés fórumait az új kormány felszámolta, és létrehozta helyette 2003-ban a Gyermek és Ifjúsági Konferenciát, melynek alapításában számos civil szervezet is részt vett. 2004-ben a minisztérium megállapodott a Gyermek és Ifjúsági Konferenciával és a HÖÖK-kal is, hogy bevonja őket az ifjúsági kérdéseket érintő jogszabálytervezetek meghozatalába.

Az Ifjúsági és Sportminisztérium megszűntével, és az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium kialakításával csökkent az ifjúságpolitika szerepe a kormányzati intézményrendszerben, annak ellenére, hogy a minisztériumon belül létezett az Ifjúsági Főosztály, és az ifjúsági ügyekre dedikált politikai államtitkári poszt is volt. Ebben az időszakban több tervezet is foglalkozott – decentralizációs kísérletként – a kistérségi ifjúsági referensek hálózatának kialakításával, azonban forráshiány miatt ez a hálózat nem került kiépítésre. Erre az időszakra az ifjúsági ügyek egyre alacsonyabb hivatali szintre történő csúszása jellemző. A korábbi kormányzati ciklusban megkezdődött ifjúsági törvény előkészítése sem folytatódott, nem sikerült elfogadtatni önálló ifjúsági törvényt. A témánk szempontjából azonban kulcsfontosságú szerepet képvisel, hogy az állami intézményrendszerben ekkor már a regionális szint alatt megjelenik a kistérségi és helyi ifjúsági referensi rendszer, tehát az önkormányzatiság erősödése figyelhető meg az ifjúságpolitikában. Az más kérdés, hogy az ifjúságpolitikai feladatok önkormányzatokhoz történő delegálása konkrét ajánlások nélkül, és kötelező érvény nélkül történt meg.

Az intézményrendszer elemei 2002–2006 között



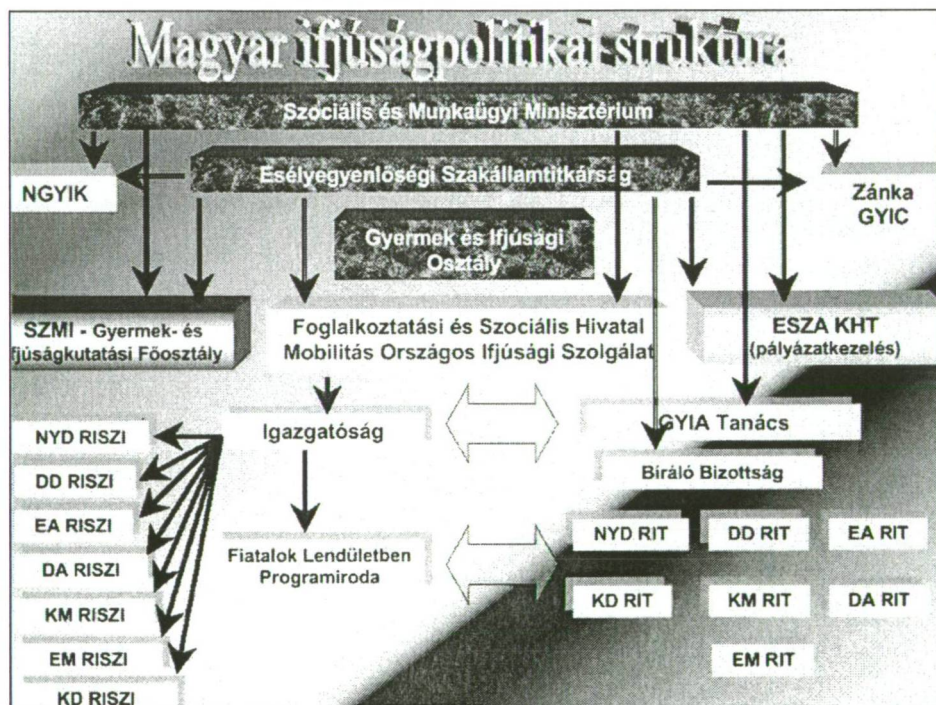
Forrás: szmm.hu

A jelenlegi kormányzati ciklusban tovább folytatódott az állami intézményrendszeren belül az ifjúsági feladatok háttérbe szorulása. Megszűnt az ISZCSEM, és az ifjúsági ügyek a Szociális és Munkaügyi Minisztériumhoz kerültek, és államtitkári szinten is megszűnt az ifjúsági ügyek képviselője. A korábban létező Ifjúsági Főosztály helyett csupán Gyermek és Ifjúsági Osztály alakult ki az Esélyegyenlőségi Szakállamtitkárságon belül. Az ifjúsági forráselosztásért korábban felelős Mobilitástól a pályázatok kezelése átkerült az ESZA Kht.-hez, a Mobilitás pedig a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal felügyelete alá került.

Az SZMM mellett minisztériumi szinten az Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium és az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak van szerepe az állami ifjúságpolitika alakulásában. Az Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium az önkormányzatokra háruló ifjúságpolitikai feladatok miatt, míg az ÖKM a közoktatással és a felsőoktatással kapcsolatos szabályozó szerepe miatt kapcsolódik az ifjúságpolitikához.

2006-ban a Kormány megszüntette a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Közalapítványt.

Az intézményrendszer elemei 2006 óta



Forrás: mobilitas.hu

DECENTRALIZÁLTSAÉG A JELENLEGI IFJÚSÁGPOLITIKAI INTÉZMÉNYRENDSZERBEN.

Az ifjúsági ügyek feladatait továbbra is a Mobilitás alá tartozó Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodák látják el. A regionális döntéshozatalban nagy szerepük van a Regionális Ifjúsági Tanácsoknak, melyek döntéshozó, véleményező és javaslattevő jogkörrel rendelkeznek. A Regionális Ifjúsági Tanácsok civil párbeszédet is folytatnak, mivel együttműködnek a helyi ifjúsági szervezetekkel. Ezek a tanácsok kísérik figyelemmel a régióban szerveződő ifjúsági programok és szervezetek tevékenységét. Az ifjúsági célú pályázatok szakmai elbírálásában is döntő szerepet kaptak.

Az ifjúsági szolgáltató rendszer regionális feladatait a Mobilitás részegységeiként működő Regionális Ifjúsági Szolgáltató Irodák (RISZI-k) látják el. A fő feladataik közé tartozik:

- tanácsadás az önkormányzati ifjúsági programok, helyi és térségi programok tervezéséhez és megvalósításához;
- képzések szervezése a regionális, térségi, helyi programok és projektek eredményes megvalósítása érdekében;
- információszolgáltatás az ifjúsággal kapcsolatos döntések megalapozásához;
- az infrastrukturális feltételek megteremtése ifjúsági programok megvalósításához;
- kezdeményezik a regionális fejlesztési programok, alprogramok indítását, közreműködnek tervezésükben és megvalósításukban;
- közreműködnek a Gyermek és Ifjúsági Alapprogramból támogatott, illetve felkérés alapján más projektek értékelésében, szakmai és pénzügyi ellenőrzésében;
- segítik az Európai Unió, az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek programfejlesztési és projekttervezési követelményeinek megismertetését és teljesítését;
- gyűjtik és feldolgozzák az ifjúságra vonatkozó regionális információkat;
- javaslatokat tesznek a fiatalok részvételének fejlesztésére a helyi, a térségi, a regionális, a régiók közötti és az euro-regionális együttműködésekben;
- az erre a célra rendelkezésre álló pénzügyi keret terhére biztosítják a Regionális Ifjúsági Tanács működésének feltételeit és ellátják a Regionális Ifjúsági Tanács működésével összefüggő feladatokat;
- felkérés alapján közreműködnek az Alapprogramból támogatott, illetve más pályázatok értékelésében, szakmai és pénzügyi ellenőrzésében.

A Regionális Ifjúsági Tanácsok az adott régió területén élő, tanuló, dolgozó fiatalok képviselőtét biztosító döntéshozó, véleményező és javaslattevő testületek. Együttműködnek a korosztályt érintő feladatokat ellátó szervezetekkel, figyelemmel kísérik a helyi ifjúsági programok, szolgáltatások megvalósulását, az ifjúsá-

gi szervezetek tevékenységét, az ifjúsági közösségek szükségleteit és törekvéseit, és ennek alapján javaslatot tesznek a Gyermek és Ifjúsági Alapprogram Tanácsoknak az Alapprogramból a régióknak nyújtandó támogatások keretösszegére. Közreműködnek a régiós pályázatok elbírálásában, döntenek a rendelkezésre álló pénzeszközök felhasználásáról.

A központi állami intézményrendszeren felül az ifjúságpolitika helyi szintjét az önkormányzati ifjúsági referensek alkotják. Azonban, mint a bevezetőben is láthattuk, a települések többsége nem foglalkoztat ifjúsági referenst, sőt az ifjúsági ügyek koordinálása sem jelenik meg bizottsági szinten a települések egy jelentős részénél. Az ifjúsági referens feladatkörébe az alábbiak tartoznak:

- a) Szervezi és elősegíti a településen működő, az ifjúságot segítő *önkormányzati, hivatali, intézményi, civil és informális szervezetek tevékenységének* koordinációját.
- b) Elősegíti az Alkotmányban, a gyermekeket és az ifjúságot érintő törvényekben és a jogszabályokban rögzített *jogok és kötelességek megismertetését és érvényre* juttatását.
- c) Támogatja és elősegíti az ifjúság *önszerveződését*.
- d) Kezdeményezi, ápolja és koordinálja az e tevékenységet érintő *belső és külső* kapcsolatokat, *erőforrásokat* tár fel és integrál a település ifjúsági feladatainak ellátásához, a gyakorlati ifjúsági munkához.

A fenti feladatok ellátása érdekében az ifjúsági referens:

1. Képviseli az önkormányzat bizottságaiban az ifjúság ügyeit.
2. Ismeri az ifjúságot érintő ügyeket az önkormányzati és minden egyéb szférában.
3. Elkészíti a település/megye ifjúsági koncepciójának tervezetét, és kezdeményezi annak döntési kompetenciával rendelkező szerv elé terjesztését.
4. Kapcsolatokat épít és szervez az ifjúságot érintő intézmények és civil szervezetek között.
5. Támogatja az ifjúság önszerveződését.
6. Figyelemmel kíséri és kutatja az ifjúsági önszerveződéshez szükséges erőforrásokat.
7. Figyelemmel kíséri a gyermek és ifjúsági jogok érvényesítését.
8. Nemzetközi kapcsolatokat fejleszt.

ÖNKORMÁNYZATISÁG, ÖNKORMÁNYZATI FELADATOK

A modern polgári demokratikus társadalom alappilléreit alkotják az autonóm közösségek, melyek céljai között szerepel az egyén kibontakozása, a kulturális örökség megőrzése és fejlesztése. Az önkormányzatok tekinthetők autonóm közösségeknek, melynek jellegzetességét az adja, hogy az állampolgárok együttműködése adja meg a keretét, amely alapján az állampolgárok saját maguk határozzák meg a közösség működésének céljait és módszereit.

A fenti definíciónak megfelelnek a civil szervezetek, de a települési, helyi önkormányzatok is. Az önkormányzat definíciójából adódóan olyan szervezeti típus, amely – bizonyos jogszabályi kereteknek megfelelően – formalizált keretek között működik és autonómiáját jogszabályok garantálják. Ezek a jogszabályok biztosítják a helyi önrendelkezés jogát, amelyben biztosítják az állampolgárok számára a közügyek demokratikus működését biztosító intézményrendszerben történő részvételt. Az önkormányzat a fenti értelemben nem azonos a képviselő-testülettel, illetve a megyei közgyűléssel. A helyi önkormányzat az egy településen, kerületben, megyében élő személyek összessége, az a testület, amit megválasztunk, felhatalmazunk a közös ügyeink intézésére.

Az önkormányzathoz való jogot az Alkotmány mellett az 1990. évi LXV Törvény biztosítja, melyek kimondják, hogy a helyi, települési, kerületi, megyei lakosokat megilleti az önkormányzathoz való jog. Az önkormányzás alanyai a helyi választópolgárok. Azaz a jog közösségi jogként értelmezi az önkormányzathoz való lehetőséget. Az egyént akkor illeti meg, ha tagjává válik az adott közösségnek. A helyi önkormányzathoz való jog egyrészt jelenti a választópolgárok közösségét érintő közügyek önálló, demokratikus intézését, másrészt a helyi közhatalomnak a lakosság érdekében való gyakorolását. A helyi lakosok az önkormányzati jogukat közvetetten egy helyi testület megválasztása által gyakorolják. Az autonómítás biztosítását az adja meg, hogy a képviselő testület döntéseit, bármely társadalmi szervezet, csakis törvényességi okból vizsgálhatja felül. Az autonómia keretében a képviselő-testület önállóan alakítja ki szervezeti és működési szabályzatát, mely gazdasági önállósággal párosul. Az önkormányzatok feladatait azonban az állam határozza meg, tehát az állami feladatok egy részét delegálja az helyi önkormányzatok felé. Az önkormányzati feladatok közé az állam azokat a közszolgáltatásokat rendelte, amelyeknél lehetőség van a helyi viszonyok figyelembevételére, és a megoldások helyi szinten dolgozhatóak ki a leghatékonyabban.

Az állam egyrészt megnevezi az önkormányzatok által köztelezően ellátandó közszolgáltatást, melynek ellátása törvényi kötelezettsége az önkormányzatoknak. Az országgyűlés a település adottságainak megfelelően delegálja a feladatokat a helyi önkormányzatoknak. A kötelezően ellátandó feladatokhoz az állam kötelessége, hogy biztosítsa a szükséges anyagi forrást. A kötelezően ellátandó feladatok közé tartoznak:

1. Egészségügyi és szociális feladatok (egészségügyi ellátás, bölcsődei ellátás, szociális és gyermekvédelmi ellátás)
2. Művelődési és közoktatási feladatok (nevelés, oktatás, közművelődési, közgyűjteményi, művészeti tevékenység, testnevelés és sport)
3. Kommunális feladatok (köztemetők, kéményseprés, folyékony hulladék kezelése, lomtalanítás, hulladékgazdálkodás)
4. Közlekedési, hírközlési és vízügyi feladatok (vízgazdálkodás, strandok, fürdők, közúti közlekedés, az utak kezelése és karbantartása)
5. Területfejlesztés, környezet és természetvédelmi feladatok (területfejlesztés, környezetvédelem)

6. Egyéb feladatok (tűzvédelem, közbiztonság, közvilágítás, lakásgazdálkodás, foglalkoztatottság elősegítése.

Az állam meghatározza a fakultatív jellegű közszolgáltatásokat is. Ebben az esetben a helyi önkormányzatok mérlegelési jogkörébe tartozik, hogy ellátja-e az adott feladatot vagy sem. Az ifjúsági ügyekkel való foglalkozás és az ifjúságpolitika a fakultatív jellegű közszolgáltatások körébe tartozik, tehát a települési önkormányzatoknak *nem kötelező* ellátni az ifjúsággal kapcsolatos feladatokat. A megyei önkormányzatoknál kötelezően szerepel a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása, de normatívát nem rendelnek hozzá.

A települések többsége a lakosság igényei alapján, és nem utolsó sorban az anyagi források függvényében önmaguk határozhatják meg az ifjúsági feladatokat, ami azt jelent, hogy az önkormányzatok egymástól prioritásaiban, módszereiben teljesen eltérő ifjúságpolitikát és ifjúsági munkát folytathatnak. Ez egyrészt megfelel a szubszidiaritás elvének, mivel a helyi szempontok figyelembe vételével lehet kialakítani a helyi ifjúságpolitikát, másrészt az önkormányzatok nem kapnak iránymutatást a kormánytól az ifjúságpolitikai stratégiai céljainak kialakításához. Jelenleg az önkormányzatok az ágazati jogszabályok adta keretek mellett jellemzően lokális, politikai, szakmai háttérre támaszkodva, fakultatív, önként vállalt feladatként tudják segíteni az ifjúságot.

Az Európai Unió szabályok is, döntően a szubszidiaritás elve alapján, a helyi önkormányzatok feladatkörébe utalják az ifjúságpolitika megvalósítását. Az EU-s ajánlásoknak megfelelően az önkormányzatok ifjúsági prioritásai az alábbiakat tartalmazzák:

1. a fiatalok közéletben való részvételének a biztosítása;
2. az ifjúsági információs szolgáltatások kialakítása;
3. az önkéntes szolgálat, mint speciális aktivitási forma gyakorlattá tétele;
4. ifjúságkutatások elvégzése;
5. ifjúsági hálózatok kiépítése.

AZ ÖNKORMÁNYZATOK IFJÚSÁGPOLITIKÁJA

Ifjúságpolitikai intézményrendszer

2008-ban összesen 37 mélyinterjút készítettek az Szegedi Tudományegyetem ifjúságsegítő hallgatói a saját településükön az ifjúsági referenssel, vagy annak hiányában az önkormányzatnál ifjúságpolitikával foglalkozó személlyel. A megkérdezett települések között szerepeltek megyei jogú városok, kisvárosok és községek is. A mélyinterjú kutatás eredményei is a 2005-ös kvantitatív kutatásunkat támasztották alá, a települések többsége nem rendelkezik kiépített ifjúságpolitikai intézményrendszerrel. A legtöbb önkormányzat nem foglalkoztatott ifjúsági referenst, melynek okai között legtöbbször a pénzhiány szerepel.

„Azért nem, mert nincs rá megfelelő anyagi keret, illetve a település méretéből adódóan.”

„Nem alkalmazunk ifjúsági referenst, mert nincs álláshely, nincs rá elegendő pénz sem.”

A pénzhiány mellett gyakran megjelent az a nézet is, miszerint a település mérete nem indokolja az ifjúsági referensi poszt betöltését.

„Ifjúsági referenst nem alkalmazunk, mivel Ópusztaszer községe igen kis település, kétezer-kétszáz lélekszámmal dolgozunk az idén, de referens nélkül is nagyon odafigyelünk a fiatalokra, hiszen ők adják a jövőt nekünk.”

Több nagyobb településen is megfigyelhető volt, hogy a jelenlegi ifjúsági referens korábban is ifjúsági területen dolgozott, de nem köztisztviselőként látta el a települési ifjúságpolitikai feladatait, és az önkormányzat „menet közben” jött rá, hogy fontos az ifjúsági ügyek képviselése.

„Igen, jómagam 6 éve tevékenykedek ezen a területen. Eddig önálló vállalkozóként segítettem be, január elsejétől azonban kineveztek és köztisztviselő lettem. Azért dolgozom itt, mert a város rájött, hogy az ifjúság erőforrás, és nagy dolgokra képes, ha valaki összefogja és koordinálja. Én intézem a pályázatokat, programokat, rendezvényeket csinálunk. És persze segíték a Gyermek és Ifjúsági Önkormányzatnak elvégezni a feladatait.”

A fenti megállapítás alátámasztja azt a felvetésünket, hogy a települési ifjúságpolitika ott valósul meg – mivel nem kötelező önkormányzati feladat –, ahol fontosnak tartja valaki, és felvállalja az ifjúsági ügyek intézését.

Ha nem is tekinthető általánosnak, de több településen is megfigyelhető, hogy az ifjúsági referens nem főállású munkaidőben látja el a feladatát, hanem részmunkaidőben foglalkozik a településen az ifjúsági ügyekkel.

„Alapvetően tanárként dolgozom az egyik helyi általános iskolában, így csak részmunkaidőben látom el a referensi feladatokat, heti 5 órában”

Az ifjúsági referensek legtöbbször pontosan ismerte a feladatkörét. A feladatkörök között a kapcsolattartást az ifjúsági szervezetekkel, az ifjúsági programok szervezését, a pályázatokban való közreműködést és a fiatalok és az önkormányzat közötti kapcsolattartást nevezték meg.

„Elég széleskörű az ellátandó feladatkör. Főleg a Városi Gyermek és Ifjúsági Önkormányzat munkáját segítem, kapcsolatot tartok köztük és az önkormányzat között. Tartom a kapcsolatot a helyi oktatási intézményekkel. Van egy munkacsoport, akikkel programokat szervezünk. Segíték a programszervezésekben, pályázatok

írásában. Szerkeszttem a helyi városi ifjúsági újságot, az IRKÁ-t. Bármiben segítek, amiben tudok ifjúsági ügyekkel kapcsolatban. Főleg koordinációs feladatok.”

Azon települések többségében, ahol nem alkalmaznak ifjúsági referenst, fontosnak tartanak az ifjúsági referensek tevékenységét, csak pénzügyi akadályokba ütközik az ifjúsági referensek alkalmazása, mivel az ifjúságpolitikai feladatok ellátása nem kötelező, így konkrét normatívát sem rendelnek az ifjúsági referens alkalmazásához.

„Sajnos az önkormányzat nem tudja finanszírozni, a problémával vagy más gonddal terhelt fiatalokat a szomszédos településen található pszichológus végzi. Itt a kistérségben sehol nincs ifjúsági referens, csak Békéscsabán.”

Az interjúkból kiderült, hogy azokban a városokban, ahol élénk ifjúsági munka folyik nem feltétlenül az önkormányzat foglalkoztatja az ifjúsági referenst. Egyáltalán nem számít elterjedt megoldásnak, de mindenképpen hatékonynak bizonyult, ha az önkormányzat egy ifjúsági civil szervezet számára delegálja az ifjúsági referensi feladatok ellátását.

„Persze, én is az vagyok nem? Bár engem nem az önkormányzat foglalkoztat. Egy rendszerváltás után elkezdődött folyamat részeként Szentés város önkormányzata és a VE-GA Gyermek és Ifjúsági Szövetség közhasznú szerződést kötött, és ennek a szerződésnek az egyik pontja az, hogy az ifjúsági referens a VE-GA Szövetség alkalmazottja. Így én nem vagyok köztisztviselő, és az önkormányzatnak nem kerül pénzbe egy ifjúsági referens.”

A legtöbb településen nem található önálló ifjúsági bizottság, de a települések nagy részében más területekkel összevonva működik olyan bizottság, melynek feladata az ifjúsági ügyekkel foglalkozás.

Általános tapasztalat volt, hogy azokon a településeken, ahol nincsen ifjúsági bizottság, más bizottság foglalkozik az ifjúsági ügyekkel.

„Nem létezik önálló Ifjúsági Bizottság. Az ifjúsági ügyekkel kapcsolatos előterjesztéseket az Oktatási Bizottság véleményezi.”

Ifjúsági stratégia, koncepció, ifjúságkutatás

Egy település ifjúságpolitikájának irányait mindenképpen az ifjúsági stratégia határozza meg, ezért a helyi ifjúságpolitikai jellegzetességeket az ifjúsági stratégia elemzése által lehet kideríteni. A települések többsége nem rendelkezett ifjúsági stratégiával. Körülbelül a felkeresett települések egyharmada jelezte, hogy készítettek már ifjúságpolitikai koncepciót.

Az ifjúsági koncepcióval nem rendelkező települések egy része tervezi a koncepció elkészítését, de azt még forráshiány miatt nem tudták megvalósítani. Azonban jellemző az is, hogy a forráshiány miatt nem is tervezik elkészíteni a települési ifjúsági koncepciót, még akkor sem, ha azt fontosnak éreznék.

„Felesleges a koncepció, ha nem lehet megvalósítani. Persze, terve van, hogy elkészítjük, de konkrétumok nincsenek. Nincs rá keret, hogy bármi megvalósuljon belőle.”

Az ifjúsági törvény hiánya befolyásolja a települések egy részénél az ifjúsági koncepció kialakulását, több önkormányzatnál is az ifjúsági törvény hiányával magyarázták, hogy még nem alakították ki a saját ifjúságpolitikai koncepciójukat.

„Ifjúsági koncepció nincs, de az ahhoz szükséges ifjúsági kutatást elkészítettük. Azonban az önkormányzat várja az ifjúsági törvényt, hogy a koncepciót ahhoz igazíthassuk.”

Többen azzal magyarázták az ifjúságpolitikai stratégia hiányát, hogy azt nem kötelező megalkotnia a képviselőtestületnek vagy az önkormányzatnak.

„Ifjúsági koncepció, stratégia nem készült, mert az önkormányzatot nem kötelezték arra, hogy készítsen.”

Azok a települések, amelyek már elkészítették az ifjúsági koncepciót vagy cselekvési tervet, konkrét kutatásokra alapozták az ifjúsági koncepcióban foglalt stratégiai célokat. Általános gyakorlat volt, hogy a Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Helyezetelemzésre alapozták az ifjúságpolitikai stratégiát, de ezt gyakran kiegészítették saját kutatással is a megkeresett önkormányzatok.

„Igen, végeztünk. Volt pár felhasznált forrásunk, mint például az Ifjúságkutatás 1999 vagy a Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Helyezetelemzés 2005. Viszont saját forrásból is kutattunk, két kérdőíves felmérés is készült.”

„Végeztünk egy helyzetfelmérést a koncepció kapcsán, amit saját erőforrásból valósítottunk meg.”

„Az „Ifjúság 2004” kutatás tanulmányát, a Dél-alföldi Regionális Ifjúsági Helyezetelemzést, valamint a Dél Alföldi Regionális Ifjúsági Stratégia eredményeit vettük alapul a koncepció kidolgozásánál, és a helyi fiatalok körében saját forrásból kutatást végeztünk.”

A legtöbb ifjúsági stratégia helyezetelemzésre épült, de tartalmazta az önkormányzat eddigi ifjúsággal kapcsolatos tevékenységét is, és megnevezte az ifjúsággal kapcsolatos stratégiai célokat, és az azt megvalósítandó eszközöket.

„A koncepció tartalmaz egy helyzetértékelést, a célcsoport demográfiai helyzetének bemutatását, a kalocsai fiatalok helyzetét, szokásait, véleményét, az önkormányzat ifjúsági területen hozott eddigi legfontosabb döntéseit, egy stratégiai célt, cselekvési programot, célokat, eszközöket, módszereket.”

„Az Önkormányzat az ifjúság helyzetének javítását, társadalmi beilleszkedésének segítségét helyi közügynek tekinti. Érdeklét abban, hogy a város népességmegtartó ereje növekedjen a fiatal és a fiatal felnőtt korosztályok körében is. A koncepció meghatározza az ifjúságpolitika helyi céljait, prioritásait, az önkormányzat felelősségvállalásának területeit, azokat az alapelveket, melyeket a szolgáltatások, tevékenységek fejlesztése során érvényesíteni kell.”

A település mérete nem minden esetben volt hatással arra, hogy az önkormányzat már készített-e ifjúságpolitikai koncepciót, mert több olyan kis település is volt, ahol mindenre kiterjedő átfogó stratégiai dokumentumokat készítettek, de megfigyelhető volt az is, hogy megyei jogú város nem rendelkezett ifjúsági koncepcióval.

Az elkészült ifjúsági koncepciók / stratégiák a fiatalok egyik legnagyobb problémájának azt tartják, hogy a település fiatalokat megtartó ereje gyenge. Ezért sok helyen a fiatalok helyben maradását tűzték ki az egyik legfontosabb ifjúságpolitikai célnak.

„Készült ifjúsági koncepció. A főbb megállapításai között szerepel a fiatalok munkalehetőségeinek nehézségei, a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségei. Felmerült problémaként, hogy amennyiben a fiatalok nem tudnak elhelyezkedni, akkor elhagyják a várost. Ez komoly probléma.”

Több koncepció is, amely az önkormányzati ifjúsági szolgáltatások fejlesztésére irányult. A legtöbb koncepció horizontálisan értelmezte az ifjúságpolitikát, mivel a többi ágazati politikával kapcsolatosan vizsgálta az ifjúság helyzetét, illetőleg több más ágazati politikai ifjúsággal kapcsolatos céljait nevezte meg. Ez a módszer jellemző volt majdnem az összes vizsgált ifjúságpolitikai koncepcióra.

„A koncepció megállapításai kitértek az egészségügyi helyzetre, a munkavállalásra és a munkanélküliségre, a gyermekjóléti és gyermekvédelmi rendszerre, a közszociálpolitikájára, a lakáspolitikára, az alap- és középfokú nevelésre és oktatásra, a sportra és az ifjúsági közművelődésre.”

A megkeresett települések által készített ifjúsági stratégiák többsége az alábbi területeken fogalmazta meg az ifjúsággal kapcsolatos stratégiai célokat:

1. Önszerveződés, közéletben való részvétel, demokrácia;
2. Szabadidő, kultúra, sport;

3. Egészségügyi és szociális ellátás, helyzet;
4. Oktatás, nevelés;
5. Pályaválasztás, munkavállalás;
6. Ifjúsági mobilitás, nemzetközi kapcsolatok.

Az ifjúsági stratégiák legtöbbje a helyi sajátosságokra épül, ezért a célok vonatkozásában nem lehet általánosítani az ifjúsági koncepciók legtöbbjét, de az alábbi célok a legtöbb ifjúsági stratégiában megtalálhatóak voltak:

- ifjúsági vezetők képzése,
- a demokratikus intézményrendszerbe történő integráció,
- a diákönkormányzatok támogatása, ifjúsági szakemberek elhelyezkedése,
- a fiatalok munkába állásának és tartós foglalkoztatásának megvalósítása,
- család-, gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok,
- helyi szervezésű ifjúsági programokon szakértők közreműködésével fiatalok helyes életvitelének hangsúlyozása,
- az ifjúsági korosztály számára biztosított kulturális programok megvalósítása,
- a közösségekben működő civil ifjúsági közösségek támogatása,
- az ifjúsági érdekegyeztetés fórumának kialakítása,
- az ifjúság nemzetközi kapcsolatrendszerének alakítása,
- elősegíti a nemzetközi kapcsolatok keretén belüli ifjúsági szervezetek és a fiatalok közvetlen kapcsolatfelvételét.

Ifjúsági önkormányzat

Ifjúsági önkormányzat a legtöbb vizsgált településen nem működött, csupán a vizsgált településeknek kevesebb, mint 20%-a számolt be arról, hogy a fiatalok ifjúsági önkormányzat segítségével részt vennének a település döntéshozatalában.

Nincs ifjúsági önkormányzat. Tudommal nem volt ilyen irányú kezdeményezése a fiataloknak.

Nem, nem működik. Az ok többféle: nincsen rá emberi kapacitás, és a gondolkodásmód, a hozzáállás sem megfelelő néhány esetben. Sokféle dolognak kellene megváltoznia ahhoz, hogy működőképes lehessen egy ilyen csoport.

Megfigyelhető volt továbbá az is, hogy a települési ifjúságpolitikával foglalkozók számára nem volt egyértelmű a különbség a diák- és az ifjúsági önkormányzat között, többen is említették, hogy települési szinten a diákönkormányzat látja el a fiatalok érdekképviseletét.

Ifjúsági önkormányzat nem működik. A 10-20 év közötti korosztály érdekképviselét városi szinten a Diákönkormányzat látja el 1995 óta. A Városi Diákönkormányzat a már működő iskolai diákönkormányzatok és az önkormányzat kezdeményezésére alakult meg.

Azokon a településeken, ahol beszámoltak Ifjúsági Diákönkormányzat működéséről, a fiataloknak többnyire csupán véleményezési jogköre van, továbbá tanácskozási joggal vehetnek részt a képviselő-testület ülésein. Jellemző továbbá, hogy az Ifjúsági Önkormányzatnak csak meghatározott képviselője vehet részt a Közgyűlés ülésein.

Az ifjúsági polgármester tanácskozási joggal meghívást kap a települési Önkormányzat képviselő-testületének üléseire, így módjában áll tájékozódni az ifjúságot érintő döntésekről, véleményt nyilvánítani ezekkel kapcsolatban, így tudja közvetíteni a fiatalok javaslatait, megfogalmazásait ez ügyben.

Az ifjúsági önkormányzatok tagjainak megválasztása nem egységes, azonban az általános eljárás szerint a településen működő Diákönkormányzatok delegálnak tagokat a települési ifjúsági önkormányzatba. A delegált tagok száma településenként eltérést mutatott, volt, hogy minden iskola 1-1 taggal képviselte magát, de előfordult az is, hogy 2-2 fiatal képviselt egy iskolát.

A testület 1 fő polgármesterből, 2 fő alpolgármesterből, és 1 fő titkárból áll. A képviselő-testület pedig városunk iskoláiból 2-2 fő, akiket a helyi iskolai diákönkormányzat tagjai választottak meg.

Ritkábban, de előfordult, hogy a településen élő fiatalok választották meg az ifjúsági önkormányzat tagjait, ezt a választást jellemzően a képviselő-testület kezdeményezte.

1999. október 1-től működik Ifjúsági Önkormányzat 12 fővel, a létrehozását demokratikus választás útján a képviselő-testület kezdeményezte.

A jelenlegi Gyermek és Ifjúsági Önkormányzatot 2007. február 23-án választották meg a település 14-26 év közötti fiataljai.

Az ifjúsági önkormányzatok lényegében autonóm szervezetként működnek, mivel a tagok választják meg saját maguk közül az elnököt és a tisztségviselőket. Jellemző továbbá az is, hogy a település költségvetéséből támogatást kapnak.

A SZIDÖK önálló fejezetként került be a felnőtt önkormányzat SZMSZ-ébe, akár egy kisebbségi önkormányzat. A SZIDÖK állandó meghívott a képviselő-testület és bizottságai üléseire véleményezési és kérdésfelvetési joggal minden ügyben (kiemelendő,

hogy ezen jogokat nem korlátozták csak a gyermek, az ifjúsági és diák ügyekre). Ezenkívül önálló fejezetként szerepel a város költségvetésében évi 500 000 Ft-tal.

Az Ifjúsági Önkormányzatok tevékenységei közé leginkább a településen élő fiatalokkal kapcsolatos döntések véleményezése tartozik, de ritkább esetben javaslattételi jogköre is van. A legfontosabb, hogy mindenhol beszámoltak arról, hogy a fiatalok az Ifjúsági Önkormányzaton keresztül kifejezhetik érdekeiket a település közgyűlése számára. Néhány esetben az is megfigyelhető volt, hogy az Ifjúsági Önkormányzat programokat is szervezett a településen élő fiatalok számára.

A megalakulás óta tevékenyen működnek, kirándulásokat, bulikat, különböző programokat szerveznek, valamint a fiatalok érdekeit képviselik a községi önkormányzat munkájában.

Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy az Ifjúsági Önkormányzatok a legtöbb településen eltérő struktúrával és eltérő jog- és feladatkörrel rendelkeznek, amely nem jelent problémát, mivel a különböző településeken is eltérő lehetőségekkel és problémákkal találkozhatnak a fiatalok. Azonban az is látszik, hogy hiányzik egy egységes útmutatás és módszertani háttér, amely segítségével ki lehet alakítani az Ifjúsági Önkormányzatok működési feltételeit. Természetesen a jelenlegi kvalitatív kutatás nem képes feltárni azt, hogy a településen élő fiatalok mekkora hányada vesz részt az Ifjúsági Önkormányzat munkájában, illetve a tényleges érdekérvényesítés hogyan történik, de remélhetőleg ezzel az írással is közelebb kerültünk a bevezetőben feltett kérdés megválaszolásához.

IRODALOM

- GÁBOR KÁLMÁN (szerk 1993): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Szociológiai Műhely
- Ifjúságügy*. (szerk: Nagy Ádám) Új Mandátum Kiadó. Budapest, 2008.
- JANCSÁK CSABA – TARNAY ISTVÁN: A dél-alföldi régióban élő fiatalok és ifjúsági civil-szervezetek világa, valamint nemzetközi kapcsolataik a DKMT eurorégióban. In: *Fiatalok a DKMT eurorégióban*. (szerk: Jancsák Csaba) DKMT Eurorégió Ifjúsági Szövetsége, Szeged, 2008.
- KÁTAI GÁBOR: *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Belvedere Meridionale. Szeged, 2006.
- MARGARET MEAD: Kultúra és elkötelezettség. A generációk közti új viszonyok a hetvenes években. In: *Ifjúságszociológia* (szerk: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba) Belvedere Meridionale Szeged, 2006.
- TARNAY ISTVÁN: A dél-alföldi régióban élő fiatalok helyzete. In: Jancsák – Tarnay-Vajda – Závogyán: *Dél-alföldi regionális ifjúsági helyzetelemzés*. Hálózat a Szabad Információért Alapítvány, Szeged.

Murányi István

TIZENÉVESEK ELŐÍTÉLETESSÉGE ÉS DEMOKRÁCIAÉRTELMEZÉSE

Mivel magyarázható, hogy az előítéletesség elsősorban azokra a fiatalokra jellemző, akik közvetlen családi és tágabb lakóhelyi környezete, valamint kulturális helyzete egyaránt hátrányosnak nevezhető? Erre a kérdésre a 2005-ben lebonyolított „Iskola és társadalom” kutatás¹ adatbázisának felhasználásával egy olyan átfogó magyarázat (Fuchs-Case, 1989) segítségével próbáltunk válaszolni, amely az interakcionista és a fejlődés- szempontú elméletekre támaszkodva, az életforma és a rituális sűrűség (ritual density) fogalmával értelmezi az előítéletességet. Az elemzések során azt mutattuk be, hogy a középiskolások kisebbségi csoportokhoz tartozó kortársaik elutasításában kifejeződő előítéletei, valamint a kisebbségek problémáinak fontosságával kapcsolatos állásfoglalásaik társadalmi helyzetüktől függő életmódjuk szerves része. A rituális sűrűséggel jellemzett csoportok előítéletességében kimutatott különbségek igazolták, hogy az interakciók sorozataként felfogott szocializációban az alapértékeket és a normákat a különböző közösségek tagjaiként lehet elsajátítani. Ezek a közösségek (család, iskola, kortársi csoportok, tágabb csoportok) nemcsak integrálják a fiatalokat, hanem azokat a társadalmi és gazdasági, valamint kulturális (szimbolikus, kommunikációs, gondolkozási) tapasztalatokat és élményeket is biztosítják számukra, amelyekre a további csoporttagságok és a későbbi magatartások épülnek. E közösségek és kapcsolatrendszerek lehatároltsága vagy nyitottsága, a rájuk jellemző magatartási, gondolkozási és viselkedési minták, valóságértelmezési sémák, világképek egyneműsége vagy sokfélesége, nyelvi kódjainak típusa és nem utolsósorban a csoporttagsághoz szükséges ismeretek, értékek, érzelmek köre meghatározza más csoportok recepcióját és a tagjaik iránti személyes viszony előítéletességét is (Murányi–Szabó, 2007).

A középiskolások körében 2005-ben végzett kutatást – lényegében változatlan kérdőív alkalmazásával – 2009-ben megismételtük.²

¹ Az önkitöltős, kérdőíves adatfelvétel 2005. decemberben készült négy megyében (Baranya, Fejér, Hajdú–Bihar, Szabolcs–Szatmár–Bereg) és a fővárosban. A minta a 9. és 11. évfolyamos középiskolás tanulókat megye és iskolatípus alapján reprezentálta. A mintát súlyoztuk (N=5000). A kutatást Csákö Mihály vezette. A koncepció és a kérdőív kidolgozása Csákö Mihály, Domokos Tamás, Ligeti György, Murányi István, Péntek Eszter és Szabó Ildikó munkája volt.

² Hasonlóan a három évvel korábbi vizsgálathoz, a kutatás vezetője szintén Csákö Mihály (ELTE TáTK Szociológia Tanszék/OITK) volt. Az ELTE, a Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem szociológus és társadalomtudományi szakos hallgatóinak kutatása az MTA Regionális Kutatóközpont és az Echo Survey Szoci-

Jelen tanulmányban változatlanul az előítéletesség vizsgálata áll a középpontban, azonban az átfogó elméleti magyarázat újabb empirikus igazolása helyett a kisebbségi csoportokkal szembeni előítéletesség és a demokráciaértelmezés közötti kapcsolat leírására törekszünk. A kutatási probléma megfogalmazását elsősorban a hazai kutatási előzmények hiánya indokolja, azonban nem tekinthetünk el attól sem, hogy az „Iskola és társadalom, 2009” vizsgálat egyik célkitűzése a fiatalok demokráciához való viszonya és demokrácia-értelmezése volt.

A KÖZÉPISKOLÁSOK KISEBBSÉGEKHEZ VALÓ VISZONYA

A hazai és nemzetközi társadalomtudományi szakirodalomban leginkább Tajfel értelmezése mérvadó a csoportok közötti előítélet meghatározásában, aki az előítéletet, mint a csoportkapcsolatok során kialakuló, egyén vagy csoport által jellegzetesen támogatott vagy ellenzett ítélezkésként definiálja (Tajfel, 1981.) A hazai empirikus irodalomban többször használt kifejezések (előítéletes beállítódás, előítéletes gondolkodás, diszkriminatív magatartás, előítéletes attitűd, intolerancia, kirekesztő szemlélet) ugyanannak a jelenségnek a különböző, egymással szervesen összefüggő oldalait fedik le. Az attitűdök, mint viselkedési predispozíciók értelmezése és mérése során az egymástól részben független három komponens - kognitív, affektív és konatív – operacionálása kétségtelenül elkerülhetetlen (Ajzen, 1988), de elfogadható a Tajfel értelmezésében némileg differenciálatlanul „ítélkezkésként” megfogalmazott értelmezés is, amely nyomán eltekinthetünk az előítélet, mint attitűd maradéktalan, mindhárom dimenzióra vonatkozó operacionalizálásától. Ennek megfelelően az ifjúsági kutatások során az előítéletes gondolkodás indikátorának a többség-kisebbség reláción alapuló, a másság etnikai, nemzeti, deviáns és idegen külcsoportokra vonatkozó negatív ítéleteinek komplex mutatóját tekintik. Mindezek miatt egyetértünk azzal a megállapítással, amely szerint a hazai szociológiai és szociálpszichológiai módszerek többségével nem érthető meg az etnikai diszkrimináció, annak mértékére és okaira nagyon körültekintően lehet következtetni (Erőss–Gárdos, 2007).

Az „Iskola és társadalom, 2008.” kutatás kérdőívében a különböző nemzeti és etnikai csoportokhoz való viszonyulás operacionálizálása során – hasonlóan több nagymintás korábbi ifjúságkutatáshoz (Szabó-Örkény, 1996;1998) – a személyközi távolságtartás módszerével mért előítéletesség az iskolai padtárs szerep megítélésre vonatkozott.

ológiai Kutatóintézet együttműködésével zajlott. A közreműködő kutatók: Szabó Ildikó (Debreceni Egyetem BTK Szociológia Tanszék); Murányi István (Debreceni Egyetem BTK Szociológia Tanszék); Bognár Adrienn (Pécsi Tudományegyetem BTK Szociológia Tanszék); Domokos Tamás (ECHO Survey Szociológiai Kutatóintézet); Kiss Mária Rita (SZTE JGYTK Alkalmazott Társadalomtud. Tanszék); Sik Domonkos (ELTE TáTK Szociológiai Doktori Iskola) valamint a résztvevő egyetemi kutatóhelyek hallgatói. A minta nagysága: N= 5.196 fő; 9. és 11. középiskolai évfolyam, Budapest, Baranya, Csongrád, Fejér, Hajdú-Bihar (súlyozott: iskolatípus, évfolyam; Szabolcs–Szatmár–Bereg megye még hiányzik). Az adatfelvétel ideje: 2008. október 15. – december 15.

1. táblázat: Mit szólnál hozzá, ha padtársad a következő csoportok tagja lenne? (a „zavarna” válaszok százalékban)

Zavarna, ha a padtársam...	9. és 11. évfolyamos középiskolások 2008 (N=5196)	9. és 11. évfolyamos középiskolások 2005 (N=5000)
cigány lenne	47	45
román lenne	33	30
zsidó lenne	28	27
kínai lenne	22	24
szlovák lenne	22	14
szerb lenne	21	23
kongói lenne	19	22
arab lenne	17	21
oroszl lenne	17	18
német lenne	11	11
horvát lenne	9	10
erdélyi magyar lenne	9	7
finn lenne	7	9

A 2005-ben mért eredményekhez hasonlóan a középiskolások 2008-ban is leginkább a cigányok és a románok, legkevésbé az erdélyi magyarok közelségét utasítják el. Jelentős eltérést csak egy esetben figyelhetünk meg: a szlovákok elutasításának aránya 8 százalékkal növekedett. (Feltéhetően ez annak is köszönhető, hogy a hazai médiumokban gyakran előfordultak a felvidéki magyarság kisebbséget érintő közelmúltbeli atrocitásokkal és a magyar futballszurkolók botrányával foglalkozó tudósítások).

A 2008. évi kutatásadataival az elutasítások logikájának feltárására klaszterelemzést (quick-cluster) végeztünk, amely két csoportot különített el.

2. táblázat: Nemzeti és etnikai kisebbségek iránti tolerancia-intolerancia csoportok („zavarna” válaszok aránya, százalékban)

	Intoleráns csoport	Toleráns csoport
román lenne	86	13
cigány lenne	85	34
zsidó lenne	76	11
szlovák lenne	67	6
kínai lenne	66	5
kongói lenne	65	2
szerb lenne	65	2
oroszl lenne	57	2

	Intoleráns csoport	Toleráns csoport
arab lenne	54	4
horvát lenne	32	1
német lenne	30	3
erdélyi magyar lenne	25	3
finn lenne	25	0
Aránya a mintában (százalékban)	29	71

Az intoleráns csoport (a teljes minta 29 százaléka) több, mint fele a 14 esetből tizenben azt válaszolta, hogy zavarná, ha padtársa a kérdezett csoporthoz tartozna. Az előítéletes csoportban mindössze négy kisebbségi csoport (horvát, finn, német, erdélyi magyar) tagjait utasítják el valamivel kisebb arányban. A csoportra jellemző erős előítéletességet az is bizonyítja, hogy a csoport minden negyedik (25 százalék) tagja még az erdélyi magyarokat is elutasítja. A teljes minta közel háromnegyedét (71 százalék) alkotó toleráns csoportban csak három kisebbségi csoporttal szemben (cigány, román, zsidó) nagyobb 10 százaléknál az elutasítók aránya. A középiskolások cigányokkal szembeni előítéletességének látványos mutatója, hogy még a toleránsnak elnevezett csoportban is minden harmadik (34 százalék) válaszadó elutasítja a cigány padtárs gondolatát.

A rendszerváltozást követő időszak tizenéveseinek előítéletességét vizsgáló (és a jelentősebb ifjúságszociológiai kutatásokat összegző) elemzés egyik fontos következtetése az volt, hogy a különböző kisebbségi csoportokkal szembeni előítéletesség olyan fiatalokra jellemző, akik szocializációs szempontból hátrányos szocio-kulturális környezetben élnek (Murányi, 2006). A kisebbségek intoleráns szemlélete a leginkább az észak-keleti régió kistelepülésein, rossz anyagi körülmények között élő, többnyire szakmunkásképzőkben tanuló, iskolázatlan és idős szülők gyermekei körben általános. Ez az eredmény összecsengett egy korábbi magyarországi kutatás ama tapasztalatával, hogy az alacsonyabb presztízsű középfokú oktatási intézményekben tanuló fiatalok elutasítóbbak a kisebbségi csoportok tagjaival (Szabó – Örkény, 1998).

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy eredményeink miként illeszkednek korábbi vizsgálatainkhoz, amelyekben a fiatalok előítéletességét szocio-kulturális jellemzők alapján értelmeztük. Eredményeink teljes mértékben igazolják a korábbi kutatások alapján levont következtetéseket: az intoleráns fiatalok aránya magasabb a szocializációs hátrányokkal (szülők iskolázottsága³, lakóhely, iskolatípus)

³ A középiskolások családjának kulturális hátterét a két szülő iskolai végzettségét mérő változók segítségével jellemezzük. A két változó alapján elvégzett csoportosítás eredménye:

- Magas végzettségű szülői csoport (a minta 38 százaléka): az apa iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 1, szakmunkásképző: 11, szakközépiskola: 12, gimnázium: 6, főiskola: 31, egyetem: 39 százalék); az anya iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 1, szakmunkásképző: 2, szakközépiskola: 6, gimnázium: 6, főiskola: 53, egyetem: 33 százalék);
- Átlagos végzettségű szülői csoport (a minta 38 százaléka): az apa iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 4, szakmunkásképző: 31, szakközépiskola: 51, gimnázium: 14,

jellemezhető csoportok és a fiúk között. (A szülők anyagi helyzete⁴ szerint fordított eredményt vártunk, ez némileg meglepő).

3. táblázat: Intoleráns arányok a szocio-kulturális csoportokban (százalékban)

Átlagosnál magasabb	Intoleráns arány	Átlagosnál alacsonyabb	Intoleráns arány
Hajdú-Bihar megye	36	Budapest (megye)	24
fiúk	34	lányok	21
megyeszékhely	31	Budapest (település)	24
Csongrád megye	30	Fejér megye	25
szakiskolások	30	gimnazisták	23
átlagosan iskolázott szülők	28		
jó anyagi helyzetű csoport	28	rossz anyagi helyzetű csoport	24
9. évfolyam	28	11. évfolyam	25
alacsonyan iskolázott szülők	27	magasan iskolázott szülők	24

A DEMOKRÁCIA FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

A kilencvenes években, felnőtt mintákon végzett kutatások azt igazolták, hogy a posztkommunista országok polgárainak demokrácia-képe politikai-institucionális, morális és a gazdasági-szociális dimenzióval jellemezhető. (Simon, 1996; Erős et al 1997) A szociális reprezentáció elméletéhez kapcsolódó összehasonlító nemzetközi vizsgálat egyik fontos következtetése volt, hogy a demokráciáról alkotott „mindennapi” elképzeléseknek vannak univerzálisnak mondható sajátosságai, de az, hogy egy-egy ország polgárai miként látják saját országukban a demokrácia helyzetét,

főiskola: 0, egyetem: 0 százalék); az anya iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 5, szakmunkásképző: 8, szakközépiskola: 57, gimnázium: 30, főiskola: 0, egyetem: 0 százalék);

- Alacsony végzettségű szülői csoport (a minta 24 százaléka): az apa iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 23, szakmunkásképző: 77, szakközépiskola: 0, gimnázium: 0, főiskola: 0, egyetem: 0 százalék); az anya iskolai végzettsége (legfeljebb nyolc általános: 37, szakmunkásképző: 63, szakközépiskola: 0, gimnázium: 0, főiskola: 0, egyetem: 0 százalék).

⁴ A fiatalok családjainak anyagi helyzetét hat változó bevonásával elvégzett quick-cluster elemzés eredményeképpen két csoporttal jellemezhetjük:

- Jó anyagi helyzetű csoport (a minta 60 százaléka) A család tulajdonában.../ van saját, külön : 1. széles sávú internet hozzáférés 96, saját külön szoba 96, saját külön számítógép 83, mosogatógép 77, 5 évnél fiatalabb személygépkocsi 73, LCD televízió 65 százalék.
- Rossz anyagi helyzetű csoport (a minta 40 százaléka) A család tulajdonában.../ van saját, külön : 1. széles sávú internet hozzáférés 65, saját külön szoba 70, saját külön számítógép 44, mosogatógép 21, 5 évnél fiatalabb személygépkocsi 19, LCD televízió 10 százalék.

nagyon is függ a történelmileg kialakult mentalitásoktól és a társadalmi, politikai, gazdasági konfliktusok pillanatnyi állásától (Erős et al. 1997).

A demokrácia fogalmának konceptualizálására (és operacionalizálására) széles elméleti lehetőségek kínálkoznak, mivel az eszmetörténeti, normatív vagy empirikus-komparista megközelítések más-más lehetőségét kínálja a fogalom értelmezésének. Az etimológiai megközelítés és a demokrácia politikai problémaként történő értelmezése mellett a történeti és leíró, a normatív és empirikus vagy a racionalista és realista kettősség alapján törekedhetünk a meghatározásra. Az antik-, a városállamokra vagy a francia forradalomra jellemző demokrácia-felfogás ugyanúgy nyújthatna kiindulópontot az értelmezéshez, mint – a meglehetősen közismert – az amerikai egalitáriánus demokrácia Tocqueville által leírt jellegzetességei. (Sartori, 1999; Brunner et.al, 1999) vagy demokráciamodellek hazai elmélete (Körösényi,2002).

A demokrácia értelmezésének vizsgálatánál kutatásunkban nem valamelyik elméleti koncepcióhoz igazodtunk, hanem a demokrácia fogalmának olyan potenciális elemeit soroltuk fel, amelyek fogalmi szinten elkülöníthetők. (A felkínált elemekről azt kellett megítélni, hogy mennyire tartják a demokrácia részének). Az egyik csoportot francia forradalom hármasszavának (szólásszabadság, egyesülési szabadság, törvény előtti egyenlőség, szolidaritás a rászorulókkal) kereteihez illeszkedő egyéni, illetve kisebbségi jogok érvényesülése (a magánélet tiszteletben tartása, a kisebbségi jogok érvényesülése) valamint a társadalom működésének normatív kritériumai (a törvények betartása, társadalmi igazságosság, a társadalmi különbségek csökkentése) alkotják. A másik csoportba sorolható lehetséges elemek mindegyike a politikához kapcsolható, együttesen a pluralizmust és a választható politizálás szabadságát hangsúlyozzák (a politikai választás lehetősége, beleszólás a politikába, többpártrendszer). A 2005-ben készült vizsgálat eredményeihez (Csákó, 2007) hasonlóan, a fiatalok 2008-ban is a magánélet tiszteletben tartását és a törvények betartását (78-78 pont), a szólásszabadságot, a törvény előtti egyenlőséget és a társadalmi igazságosságot (75-76 pont) tartják leginkább a demokrácia részének. A demokrácia politikai elemeinek (a politikai választás lehetősége, beleszólás a politikába, többpártrendszer) most is alacsonyabbak az átlagpontjai (60-72 pont) és elgondolkodtató, hogy a kisebbségi jogok érvényesülését – a három évvel korábbi vizsgálathoz hasonlóan – a legkevésbé sorolják a demokrácia fogalmába (56 pont).

4. táblázat: Szerinted az alábbiak milyen mértékben tartoznak bele a demokrácia fogalmába? (százfokozatú skála átlag, 0: semennyire: 100: teljesen)

a magánélet tiszteletben tartása	78
a törvények betartása	78
szólásszabadság	76
törvény előtti egyenlőség	76
társadalmi igazságosság	75
a politikai választás lehetősége	72

egyesülési szabadság	69
a társadalmi különbségek csökkentése	66
beleszólás a politikába	66
szolidaritás a rászorulókkal	66
többspártrendszer	60
a kisebbségi jogok érvényesülése	56

A többváltozós elemzés eredménye alapján a középiskolásokat – a tizenkét kritérium szerveződése alapján – két demokrácia fogalomértelmezés-típus jellemzi. Az első típus (Civil demokrácia) a felvilágosodás eszméit tükröző hármass jelszó, az egyéni és a kisebbségi jogok valamint a társadalmi szintű normatív elvárások együttes preferálását tartalmazza leginkább. Ezzel szemben a második típust (Politikai demokrácia) a demokrácia politikai értelmezésének dominanciája jellemzi, mivel a politikai választás és beleszólás mellett a többspártrendszer együttes hangsúlyozását figyelhetjük. A két típus nem különül el élesen, nincsenek negatív faktor-score értékek. Az egyes elemek átlagpontjainak sorrendje mellett a fogalmi elemek szerveződése is a 2005-ös eredményekhez hasonlóan jellemezhető, mivel Csákó elemzésében sem különült el tisztán a főkomponens elemzés során kapott két főkomponens, illetve a faktoranalízis két faktora. A markáns látens struktúra hiánya mindkét vizsgálat fontos eredménye, azonban 2008-ban is igaz az index-képzések alapján levont következtetés: *„Ha tehát kétféle demokrácia-felfogásról nem is igen beszélhetünk, azért vannak a tizenévesek között olyanok, akik hajlamosabbak politikai intézményekre és részvételre – azaz szabadságra – gondolni, amikor demokráciáról van szó, és vannak olyanok, akiknek hamarabb eszükbe jutnak az egyenlőség és a testvériség eszményeihez kapcsolódó elemek”*. (Csákó, 2007: 7).

**5. táblázat: A demokrácia fogalomértelmezése – típusok
(faktorelemzés, Maximum Likelihood, varimax; faktor-score)**

	Civil demokrácia	Politikai demokrácia
társadalmi igazságosság	0.684	0.339
szolidaritás a rászorulókkal	0.617	0.184
szólásszabadság	0.580	0.429
a társadalmi különbségek csökkentése	0.522	0.354
törvény előtti egyenlőség	0.520	0.426
a magánélet tiszteletben tartása	0.511	0.190
egyesülési szabadság	0.508	0.398
a törvények betartása	0.495	0.368
a kisebbségi jogok érvényesülése	0.407	0.249
többspártrendszer	0.218	0.505

	Civil demokrácia	Politikai demokrácia
a politikai választás lehetősége	0.338	0.665
beleszólás a politikába	0.280	0.695
Magyarázott variáncia-hányad	24.1	18.4

A kétféle demokrácia-értelmezés sajátosan tér el a középiskolások szocio-kulturális jellemzői alapján elkülönült csoportjai között. A Politikai demokrácia értelmezést az átlagosnál jobban preferálják az idősebbek, a gimnazisták és a kvalifikált szülői háttérrel jellemezhető fiatalok.⁵

Érdekes módon a Civil demokrácia értelmezés szintén a magasan iskolázott szülők és a gimnazisták (valamint a lányok) csoportját jellemzi az átlagosnál nagyobb mértékben.⁶ Mivel a szakiskolások és az alacsonyan kvalifikált szülők gyermekei mindkét értelmezési típust (az átlagosnál) kevésbé preferálják, ezért egyértelmű a tendencia: a kulturális szempontból kedvező (gimnazisták, kvalifikált szülők) szocio-kulturális környezet a demokrácia értelmezésekkel való azonosulással, míg a kedvezőtlen kulturális környezet az értelmezés-típusok elutasításával jár együtt. További sajátosság, hogy a fiatalok családjának anyagi helyzete egyik típusnál sem differenciál, a nemi hovatartozásnak csak a Civil demokrácia-típushoz való viszonyánál van szerepe: a lányokra az átlagosnál jobban, míg a fiúkra kevésbé jellemző.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen összefüggés van az előítéletesség és a demokrácia-értelmezés típusok között. Az apolitikus és politikai demokrácia-felfogást reprezentáló faktoroknak a nemzeti és etnikai kisebbségekkel szembeni intolerancia alapján elkülönült csoportokra jellemző szór-átlagok alapján a következőket mondhatjuk: az intoleráns fiatalok mindkét demokrácia-típust elutasítják, míg a toleráns középiskolásokra az elfogadás a jellemző. Igazán jelentős eltérést az apolitikus demokráciához való viszonytól figyelhető meg: az intoleráns csoportot különösen nem jellemző a civil típusú demokrácia-értelmezés.

6. táblázat A nemzeti-etnikai kisebbségekkel szembeni intolerancia csoportokat jellemző demokrácia értelmezés-típusok (score-átlag)

	Civil demokrácia	Politikai demokrácia
Intoleráns csoport	- 0.228	- 0.055
Toleráns csoport	0.082	0.020

⁵ Politikai demokrácia értelmezési -típus score-átlagok: 11. évfolyam (0.0552), gimnazisták (0.1519), magasan iskolázott szülők (0.167); 9. évfolyam (-0.0557), szakiskolások (-0.274), alacsonyan iskolázott szülők (-0.136).

⁶ Civil demokrácia értelmezési -típus score-átlagok: lányok (0.077), gimnazisták (0.1246), magasan iskolázott szülők (0.095), fiúk (-0.080), szakiskolások (-0.210), alacsonyan iskolázott szülők (-0.071).

A fiatalok előítéletessége és demokrácia-értelmezése közötti kapcsolat további vizsgálata során – lineáris regresszióanalízis alkalmazásával – arra a kérdésre próbálunk válaszolni, hogy az értelmezési típusokat mennyiben befolyásolják az egyes nemzeti és etnikai kisebbségi csoportok megítélése. (A negatív béta-értékek azt jelzik, hogy az adott kisebbségi csoport elfogadása a demokrácia-értelmezés típusát valószínűsíti, míg a pozitív érték az elutasítást.)

Az első modell eredményei azt igazolják, hogy a bevont 14 kisebbségi csoport közül – a zsidók kivételével – a kevésbé elutasított kisebbségi csoportok (erdélyi magyar, finn, kongói, kínai) megítélésének volt szignifikáns hatása. A zsidókhöz való (pozitív) viszony befolyásolja leginkább, míg egyedül a kínaiak negatív megítélése valószínűsíti a civil demokrácia-típus elfogadását.

7. táblázat A Civil demokrácia értelmezési-típust szignifikánsan befolyásoló nemzeti-etnikai kisebbségi csoportokról alkotott vélemények (lineáris regresszóanalízis, stepwise, béta-értékek)

zsidó padtárs	- 0.143
erdélyi magyar padtárs	- 0.072
kongói padtárs	- 0.077
finn padtárs	- 0.047
kínai padtárs	0.041
Adjusted R Square	5.2 százalék

A második modellben szintén nem jelentős a független változók magyarázó hatása, amelyek közül most is a zsidók megítélése a leginkább meghatározó. Figyelemre méltó, hogy a Politikai demokrácia értelmezést a leginkább elutasított cigányok és a szlovákokkal szembeni előítéletesség „erősíti”: minél inkább jellemző a cigányok és a szlovákok padtársként történő elutasítása, annál valószínűbb a politikai típusú demokrácia elfogadása.

8. táblázat A Politikai demokrácia értelmezési -típust szignifikánsan befolyásoló nemzeti-etnikai kisebbségi csoportokról alkotott vélemények (lineáris regresszóanalízis, stepwise, béta-értékek)

zsidó padtárs	- 0.129
cigány padtárs	0.090
finn padtárs	- 0.066
szlovák padtárs	0.096
kongói padtárs	- 0.071
Adjusted R Square	3.2 százalék

IRODALOM

- AJZEN, I. (1988): *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago, Dorsey Press.
- BRUNNER, OTTO–CONZE, WERNER–KOSELLECK, REINHART, szerk. (1999): *A demokrácia*. Budapest, József Műhely Kiadó.
- CSÁKÓ MIHÁLY (2007): *Tizenévesek demokráciaképe*. Politológus Vándorgyűlés, Pécs, 2007. június 22. Konferencia előadás-kivonat.
- ERŐS FERENC–MURÁNYI ISTVÁN–JANA PLICHTOVÁ–VARGA RITA (1997): A társadalmi átalakulás és a demokrácia szociális reprezentációja öt posztkommunista országban. *Politikatudományi Szemle*, 6. évf. (1997) 4. sz. 5-26. p.
- ERŐSS GÁBOR–GÁRDOS JUDIT (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához. *Educatio*, 16. évf. (2007) 1. sz. 17-37. p.
- FUCHS, S.–CASE, C. (1989): Prejudice as Lifeform. *Sociological Inquiry*, 59, 301–317. oldal. Magyarul: Az előítélet, mint életforma. *Szociológiai Figyelő*, 1992. 2. és (Lengyel Zs. vál.) (1997): *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KÖRÖSÉNYI ANDRÁS (2002): A vezérdemokrácia és az antik orátorok. Visszatérés az antik demokrácia politikafogalmához. In: Szabó Máté, szerk. (2002): *Demokrácia és politikatudomány a 21. században*. Budapest, Rejtjel Kiadó, 54-76 p.
- MURÁNYI ISTVÁN–SZABÓ ILDIKÓ (2007): Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, 16. évf. (2007) 1. sz. 38-49. p.
- MURÁNYI ISTVÁN (2006): *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- SARTORI, GIOVANNI (1999): *Demokrácia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- SIMON JÁNOS (1996): A demokrácia-értelmezése a posztkommunista országokban. *Szociológiai Szemle*, 1.sz. 113–156.p.
- SZABÓ ILDIKÓ–ÖRKÉNY ANTAL (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világgépe. In: *Többség–Kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris–MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 161–235. p.
- SZABÓ ILDIKÓ–ÖRKÉNY ANTAL (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- TAJFEL, H. (1981): Cognitive aspects of prejudice. In: *Tajfel H. Human Groups and Social Categories*,. Cambridge, Cambridge University Press, 127-142.p.

X112043



OT, 2

Kiadta: Belvedere Meridionale
6725 Szeged, Hattyas sor 10.
belvedere@jgytf.u-szeged.hu
szerk@belvedere.meridionale.hu
www.belvedere.meridionale.hu
Felelős kiadó: Dr. Szegfű László
Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila
Korrektúra: Marton Klára
Nyomta: Bába Nyomda
Felelős vezető: Dr. Majzik István